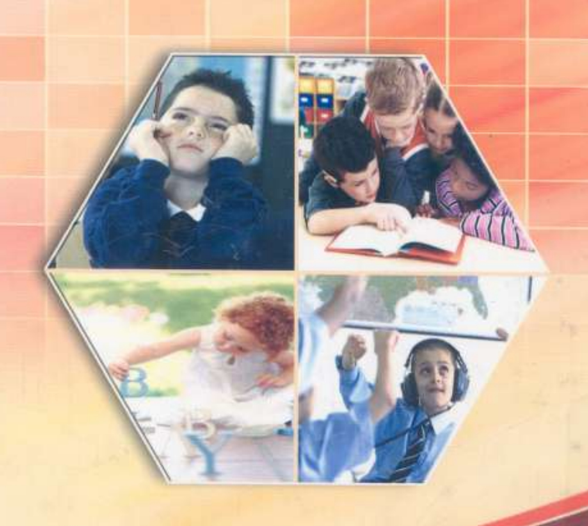
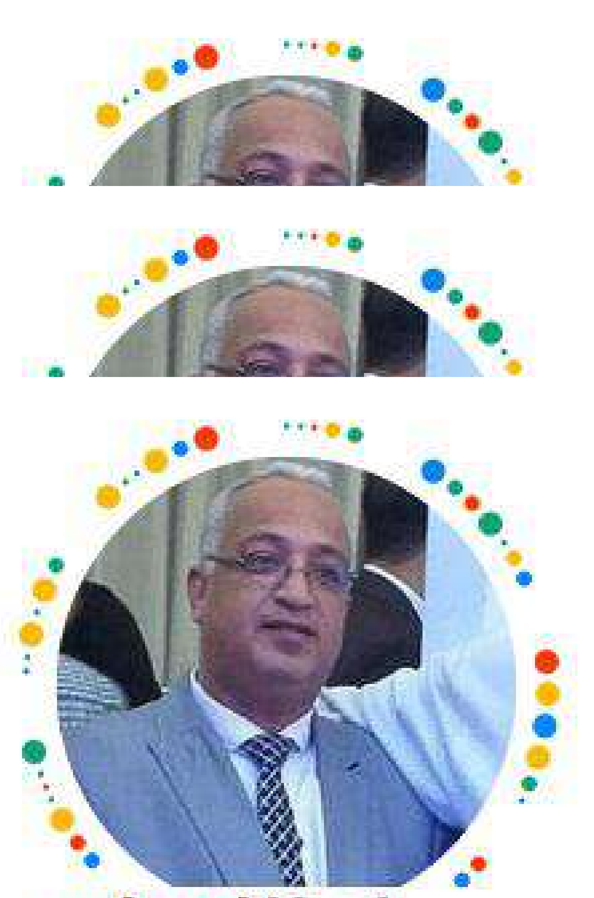
أ. عبد الرحمن محمود جرار

صعوبات التعلم

قضايا حديثة



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع



mohamed khatab



صعوبات التعلم

قضايا حديثة



صعوبات التعلم

قضايا حديثة



أ. عبد الرحمن محمود جرار

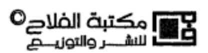
اختصاصي التربية الخاصة - صعوبات التعلم محاضر في المركز الوطني

لصعوبات التعلم - جامعة البلقاء التطبيقية - سابقاً

مكتبة الفلاح

للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى
1428 هـ 2008 م



دولة الكويت
حولي-شارع بيروت - عمارة الأطباء
هاتف: 1985 264 فاكس: 7784 264 965+
ص.ب: 4848 الصفاة-الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين:- ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+
دبي:- ص.ب: 20438 هاتف: 2630616 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية
37 شارع النصر - امتداد رمسيس2
مقابل وزارة المالية ومصلحة الجمارك
مدينة نصر- القاهرة
تلفاكس 8143 262 202+
E-mail: alfalah_egypt@ hotmail.com

المملكة الأردنية الهاشمية

دار حنين للنشر والتوزيع
العبدلي- مقابل البنك العربي- عمارة الددو
هاتف 5695611 فاكس 1208 568 6 962+
ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190
عمان- الأردن
e-mail: dar_honin@yahoo.com

المحتويات

الموضوع | الصفحة





الفصل الثاني

اختلاف التفسيرات النظرية في أسباب صعوبات التعلم



الفصل الثالث

قضايا في تقييم صعوبات التعلم



الفصل الرابع

الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى

الفصل الخامس

دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية:

بين النظرية والتطبيق



الفصل السادس

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم



الفصل السابع

صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة : بين التجاهل والاهتمام





الفصل الثامن

صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين : بين النفي والإثبات



الفصل التاسع

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم



الفصل العاشر

أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم



تقديم

في الوقت الذي تفتقر فيه المكتبة العربية عموماً إلى إصدار مباشر يركز على قضايا محددة في حقل صعوبات التعلم، فقد عمدت إلى تأليف هذا الكتاب الذي جاء ثمرة جهد استمرت قرابة السنتين، حيث حرصت على تضمين القضايا المطروحة فيه كل ما تيسر لي من كتب ومجلات متخصصة ومباشرة في حقل صعوبات التعلم. وتدعيم تلك القضايا بالكثير من الدراسات العربية والأجنبية الحديثة. فعلى الرغم من أن هذا الحقل قد أرسيت دعائمه في الجوانب النظرية والتطبيقية، إلا انه ما زال من أكثر حقول التربية الخاصة إثارة للجدل والنقاش حول الكثير من القضايا والموضوعات المتعلقة به، لذا فقد تم تناول كل قضية من القضايا بشكل منفرد ومتخصص، ليتسنى للقارئ الحصول على المعرفة المتعمقة من جهة، وأن تبنى الآراء ووجهات النظر على أسس علمية وثيقة من جهة أخرى. بعيداً عن الأحكام الشخصية، والآراء المتحيزة.

يقدم هذا الكتاب توضيحاً وافياً لعناصر الخلاف القائم بين النظريات العلمية فيما يتعلق بكيفية تفسيرها للأسباب الكامنة وراء حدوث الصعوبات التعليمة عند الطلبة. كما وأنه يعالج قضايا هامة في تقييم صعوبات التعلم، قلما يتم التطرق إليها، والتي غالباً ما تمثل تحدياً للقائمين على عملية تشخيص وتقييم الطلبة. ولقد كثر في الآونة الأخيرة، الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى تتشابه مع أعراض تلك المتلازمة، ومن هذه المشكلات صعوبات التعلم، وعمى الألوان، والديسلكسيا. حيث تم إزالة اللبس الذي يكتنف عند البعض جراء الخلط الحاصل بين تلك المشكلات آنفة الذكر، وذلك من خلال توضيح الأسس التشريحية والأعراض السلوكية لكل منها.

وفي الآونة الأخيرة تعالت الأصوات بضرورة دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، وقد أولى الكتاب هذه القضية اهتماماً كبيراً باعتبارها من القضايا المثيرة للجدل بين العاملين في حقل صعوبات التعلم.



حديثاً يرى الكثيرون أن التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر يعد ذا فعالية كبيرة في التغلب على الكثير من الصعوبات التعليمية التي يواجهها الطلبة. وليس هذا فحسب، بل أن هناك دعوة لأن يكون الطالب "استراتيجيا" في تعلمه. كي يصبح أكثر اعتماداً على نفسه، وأقل حاجة لملازمة المعلم له. فليس من الحكمة بمكان أن يبقى الطالب رهينة لنظام التعليم التقليدي الذي يتبع في كثير من الصفوف العادية، وغرف المصادر .

ومن القضايا الهامة التي يطرحها هذا الكتاب أيضاً، قضية صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة: بين التجاهل والاهتمام. فكثيراً ما يتم التركيز في التعليم على طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، بينما طلبة المرحلة الثانوية والجامعة يتركون لمصيرهم المجهول.

ولم يغفل الكتاب عن التطرق لفئة التربية الخاصة الجديدة، وهي "الموهوبون ذوو صعوبات التعلم" فعلى الرغم من أن الكثير من الدراسات والأبحاث أثبتت أن أفراد هذه الفئة موجودون في المدارس كفئة مستقلة، إلا أن الشك، وأحياناً النفي، يصدر من قبل القائمين على عملية تشخيص وتعليم طلبة هذه الفئة.

لم يقتصر الكتاب على طرح القضايا ذات العلاقة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم، بل سَلط الضوء على معلميهم أيضاً، مظهراً الخطورة الكامنة وراء معاناة المعلم من مشكلة الاحتراق النفسي، وداعياً في نفس الوقت إلى ضرورة تطوير معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهنياً وأكاديمياً.

ولقد أفردَ الفصل الأخيرة من هذا الكتاب للحديث عن أسر الطلبة ذوي الصعوبات التعلميّة، من حيث الصراع المحتدم بينها وبين الاختصاصيين، وتناوله لمشكلات محددة شائعة مرافقة للصعوبات التعلمية عند الأطفال مثل : العسر القرائي وضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتدني مفهوم الذات.

المؤلف

أ. عبد الرحمن جرار

عمان ٧/ ٧/ ٢٠٠٧





الفصل الأول

مقدمة في صعوبات التعليم

- التطور التاريخي المباشر لحقل صعوبات التعلم.
- تعريف صعوبات التعلم.
- نسبة الانتشار .
- العوامل المسببة لصعوبات التعلم.
- انماط صعوبات التعلم.
- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم .
- التقييم النفسي – التربوي لصعوبات التعلم.
- أساليب تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية.
- البرنامج التربوي الفردي.

1

1

الفصل الأول

مقدمة في صعوبات التعلم

التطور التاريخي المباشر لحقل صعوبات التعلم

ترجع الجذور الأولى المباشرة لتطور حقل الصعوبات التعلمية إلى الثلاثينات من القرن الماضي، فقد حدث تطور في ميدان التربية الخاصة بشكل عام. حيث أجريت الكثير من الدراسات والأبحاث التي ساهمت وإلى حد بعيد في تطور هذا الحقل. وإعطائه صفة الاستقلالية عن العلوم الأخرى.

ولقد برز في هذه المرحلة بدراساته العلاجية عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية عالم الأعصاب أورتون Orton . كما أن النشاط البحثي والعلاجي الذي قام به كل من الطبيب وعالم الأعصاب الألماني ويرنر Werner وعالم النفس التطوري ستراوس Strauss كان له عظيم الأثر في الظهور المباشر لهذا الحقل، حيث باشر هذان العالمان العمل معاً في برنامج للبحث في الأطفال ذوي الإصابات الدماغية وتدريبهم في مدرسة واين Wayne في ولاية متشجان الأمريكية. ولعل الأهمية التي اكتسبتها أبحاثهما تكمن في تأكيدهما أن أكثرية الأطفال يعانون من القراءة كصعوبة أكاديمية من الناحية المبدئية، وكذلك في إثارتهما الاهتمام بالبحث العلمي في صعوبات القراءة المحددة، ووضعهما أسس الأبحاث والنظريات التي بدأت تظهر فيما بعد

وفي أواخر الخمسينات بين كروكشانك Cruickshank أن الأطفال الذين يعانون من شلل دماغي من ذوي الذكاء العادي أظهروا بعضاً من الخصائص العقلية التي تبدو على ذوي التلف الدماغي،(Wong, 1998) ثم أنه وسع من أساليب التعليم التي طرحها ويرنر وستراوس لتشمل ذوي الذكاء العادي كأفراد يمكن أن يظهر على بعضهم أعراض سلوكية وتعلمية كتلك التي تظهر على ذوي التلف الدماغي.



وحدثت في الستينات نقلة في المصطلحات، إذ أن وصف هذه الفئة بمجموعة ذوي التلف الدماغي لم يعد مقبولاً، وانتقد على أساس أنه يتضمن إيحاء سلبياً يؤكد حالة من الديمومة لا يستطيع الطفل التحلل منها، فضلاً عن أنه مخيف للأطفال وأولياء أمورهم وليس له قيمة علمية في مجال التصنيف، أو التقييم، أو التعلم.

ولقد أطلق كليمنتز Clements على الفئة نفسها التي أطلق عليها ستراوس "ذوي التلف الدماغي الطفيف" مصطلح "ذوي القصور الوظيفي الدماغي الطفيف"، وهي الفئة التي يتميز أفرادها بمستوى متوسط من الذكاء، واضطرابات معينة في السلوك والتعلم ترتد إلى انحرافات أو قصور طفيف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وانتهى إلى ذكر خصائص لأطفال هذه الفئة ومفاهيم تتفق بشكل عام مع مفهوم ستراوس مع فروق طفيفة بينهما؛ فبينما شمل مفهوم كلمنتز الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط فقط – بمعنى أنه استثنى الأطفال ذوي الذكاء المنخفض - نجد أن ستراوس لم يضع حدوداً للذكاء. ثم أن كلمنتز قد وسع مفهومه ليشمل ذوي الاضطرابات الحركية واللغوية.

بالإضافة إلى ما سبق، فقد دُرست أنواع أخرى من الاضطرابات كاضطرابات المعالجة السمعية واللغوية، وتميز في هذا المجال مايكلبست Mykelbust صاحب الخبرة الواسعة في العمل مع الصُّم والذي أصبح مهتماً بالأطفال الذين يعانون من مشكلات دقيقة في المعالجة السمعية واللغوية ورأى أنهم يعانون صعوبات في الاستيعاب السمعي اللفظي الناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي إذ أنهم يسمعون ولكنهم لا يفهمون ما يقال. وكانت الصعوبات اللغوية من هذا النمط توصف بأنها حُبسة استقبالية أو حُبسة حسيَّة أو صمم الكلمة.

يمكننا القول أن عقود الأربعينات والخمسينات وحتى بداية الستينات من القرن العشرين اتسمت بكونها لم تشهد وجود حقل معروف ومعترف به رسمياً لصعوبات التعلم، على الرغم من أن الباحثين والعاملين في العيادات والمدارس كانوا يتعاملون مع هذه الفئة ولكن تحت مسميات مختلفة كما سبقت الإشارة إليها.(أنظر الشكل، ١-١).



ولقد هيأت المناقشات والدراسات التي كانت تدور في الأوساط الطبية والنفسية والتربوية حول هذه الفئة من الطلبة البيئة لأن يطرح كيرك *Kirk* في عام ١٩٦٢ مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities والقى مزيداً من الأضواء على هذا المفهوم في مقالة له هو و بيتمان Batman حملت عنوان "تشخيص ومعالجة ذوي صعوبات التعلم" والتي نُشرت في مجلة "الأطفال غير العاديين". Exceptional Children , 1962/1963 . p. 73 ، ثم عاد كيرك ليطرح المصطلح نفسه في مؤتمر "اكتشاف مشكلات الطفل المعاق ادراكياً". الذي عُقد في عام ١٩٦٣ في شيكاغو بهدف توحيد جهود أولياء الأمور الذين كانوا يشكلون جمعيات للعناية بهذه الفئة والدفاع عن حقوقها في الخدمة التربوية الخاصة على الرغم من أنها كانت تتعامل معها بمسميات مختلفة كما أسلفنا.

ولقد لقي مصطلح "صعوبات التعلم" قبولاً وترحيباً باعتباره مظلة تغطي أنماط متنوعة من مشكلات التعلم ، لكونه ذا مضمون تربوي، ولأنه يتجنب استخدام التعابير الطبية، ولأنه يحمل الأمل للأباء والمعلمين والطلاب بإمكان تجاوز الصعوبة. وتجدر الإشارة إلى أن حديث كيرك كان بمثابة حافز لكثيرين من الحضور في ذلك المساء لتكوين "جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم". حيث أصبح تكوينها يُحسب كبداية رسمية لظهور حقل صعوبات التعلم كحركة اجتماعية سياسية تربوية.



الفترة من: 1940 - 1960

- محدودية البحث الطبي في دراسة الخلل الوظيفي في الدماغ
- المصطلحات المستخدمة:
  الخلل الدماغي الوظيفي
  الإصابة الدماغية
- الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتلقون الخدمات في صفوف المعوقين القابلين للتدريب.

↓

الفترة من: 1960 - 1980

- تضاؤل البحث الطبي
- المصطلحات المستخدمة:
  الديسلكسيا
  الديسكالكوليا
  الديسجرافيا
- الطلبة ذوو صعوبات التعلم يتلقون الخدمات في غرف المصادر.

↓

الفترة من: 1990 - 2000

- البحث الطبي أعاد اهتمامه في مجال الصعوبات التعلمية، نتيجة لفعالية تقنيات القياس الحديثة، ونشاط حركة البحث والدراسة في العلاقة بين صعوبات التعلم والجينات الموروثة.
- المصطلحات المستخدمة:
  صعوبة القراءة
  صعوبة الرياضيات
  صعوبة الكتابة
- الطلبة ذوو صعوبات التعلم يُخدمون في بيئات الدمج.

الشكل (1-1) التطور التاريخي المباشر لحقل صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم

تُوصف صعوبات التعلم في الأدب التربوي الخاص بأنها "إعاقة خفيّة محيِّرة". فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. فهم قد يسردون قصصاً رائعة على الرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة. وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم أنهم قد يخفقون في أتباع التعليمات البسيطة. (الخطيب والحديدي،١٩٩٧).وهم يبدون عاديين تماماً وأذكياء، وليس في مظهرهم ما يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين.

والمتتبع لتاريخ حقل الصعوبات التعلمية يرى أن هناك الكثير من التعريفات التي تعاقبت على وصف هذه الظاهرة، علماً أن هذه التعريفات قلما يتفق تعريفان منها على صياغة واحدة مجمع عليها. وربما يعود ذلك إلى المنطلقات النظرية التي يتمسك بها هذا العالم أو ذاك، أو إلى الأسس التي تقوم عليها هذه المؤسسة أو المنظمة أو تلك. وعليه، فمشكلة التعريف مشكلة مربكة ومزمنة بدلالة أن الكثير من العناصر التي توردها التعريفات غير صادقة في أسوأ الأحوال أو موضع تساؤل في أحسنها. وينطبق ذلك على التعريفات جميعها فلا يكاد أحدها يسلم من النقد. وتفسير ذلك سرعة نشوء صعوبات التعلم، والتسرع في طرح تعريفات لها جلباً لانتباه الساسة والمشرعين للاهتمام بفئة الأطفال الذين يعانونها.

وأصبحت الحاجة تدعو إلى ظهور تعريف أكثر اكتمالاً وشمولاً للعناصر الأساسية التي ظهرت نتيجة للدراسات الحديثة الكثيرة وأن يتصف بأنه "تعريف إجرائي" فتكون العناصر الداخلة فيه معرفة بأسلوب متحرر من اللبس وتفاوت التأويل ومصاغة ضمن منظومة شاملة وموحدة ومرتبة ترتيباً منطقياً في خطى تقرر كل خطوة منها ما إذا كانت المشكلة المدروسة تتصل بصعوبات التعلم أم أنها خلاف ذلك.

تعريف اللجنة الوطنية المشتركة

يذهب البعض إلى القول بأن معظم المناقشات الجارية حول التعريف لا تعدو أن تكون خلافات على الألفاظ أكثر منها خلافات على المدلولات ، وأن الصياغة التي جاء عليها "تعريف اللجنة الوطنية المشتركة" The National Joint Committee for Learning Disabilities NJCLD يقدم أفضل ما يمكن من العناصر في مواجهتها للمسائل الرئيسة لمفهوم صعوبات التعلم.



لقد تجمعت ثماني جمعيات ومؤسسات أمريكية ذات اهتمام بصعوبات التعلم، والتي عملت تحت عنوان اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم، وقد قدمت هذه الجنة تعريفها لصعوبات التعلم عام 1981، ثم عملت على تعديله في عام 1988 ليعكس التطورات المعرفية المستجدة، ويستبعد أي غموض يكتنفه، ثم عدلته ثانية في عام 1994 ليصبح كما يلي:

"صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية. وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد ويُفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة ، كما يمكن أن يواكبها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي ، والإدراك الاجتماعي دون أن تشكل هذه الأمور بحد ذاتها صعوبة تعلمية . ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لحالات أخرى من الإعاقة (كالتلف الحسي والتخلف العقلي، والاضطراب الانفعالي الحاد).أو مصاحبة لمؤثرات خارجية (كالفروق الثقافية والتعليم غير الكافي أو غير المناسب) إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات". (Hallahan & Kauffman ,2003 , p. 153)

التعريف الفدرالي

لقد أشير إلى هذا التعريف في القانون الذي صدر عام 1977، وقد أجريت عليه تعديلات طفيفة في بعض الكلمات المتضمنة إلى أن ظهر في عام 1997 من قبل الحكومة الفدرالية على النحو التالي:

أ- **بشكل عام:** مصطلح صعوبة التعلم المحددةSpecific Learning Disability يعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استعمال اللغة، المحكية أو المكتوبة، والتي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير،أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الإملاء، أو إنجاز حسابات رياضية.

ب-**الاضطرابات المتضمنة:** يشمل هذا المصطلح حالات كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والخلل الدماغي الوظيفي الطفيف، والديسلكسيا، والأفازيا التطورية.



ج- **الاضطرابات غير المتضمنة:** هذا المصطلح لا يتضمن مشكلات التعلم الناتجة مبدئياً عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو من تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي. (Hallahan & Kauffman ,2003 , p. 152).

نسبة الانتشار

إن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوي صعوبات التعلم والتصورات المخطوءة حول الصعوبات التعلمية، واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية المطلوبة في الاختبارات قد أسهمت في التشويش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها وجعلت هذه النسب تتفاوت في تقديرات الباحثين من 1٪ - 30٪ من مجموع طلبة المدارس.

ومن الأسباب التي ساهمت والى حد بعيد في عدم الاتفاق على تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم قد يرجع إلى ميل المعلمين الذين يواجهون طلبة يفشلون في عمليتي القراءة والكتابة إلى وصفهم بأنهم من ذوي صعوبات التعلم، علماً أن هؤلاء الطلبة يحتمل أنهم قد عانوا من مشكلات أخرى لا تندرج ضمن مصطلح صعوبات التعلم.(Hallahan,1992) بالإضافة إلى غياب محكات تشخيصية إجرائية محددة يمكن من خلالها التعرف بشكل صادق على ذوي صعوبات التعلم في المدارس.

ونسبة الانتشار تميل إلى الاختلاف زيادة أو نقصاناً وفقاً للجنسين، باعتبار أن صعوبات التعلم بين الذكور تكتشف أكثر ما تكتشف لدى الإناث. حيث تقدر النسبة بواحد إلى ثلاثة. وترجح بعض الأبحاث أن السبب في هذه الزيادة قد يعود إلى تعرض الذكور إلى عوامل الخطر أكثر مقارنة بالإناث سواء أكان في مرحلة الرضاعة أم بعدها. في حين أن بعض الأبحاث رجحت بأن يكون في زيادة انتشار الصعوبات التعلمية لدى الذكور مقارنة بالإناث، يعود إلى التحيز في الإحالة Referral bias وهذا لا يعني أن هناك تحيزاً للذكور بل لأن الذكور يظهرون سلوكيات مصاحبة للصعوبات التعلمية مثل النشاط الحركي المفرط.(Shaywitz , 1990).

ويرى البعض أن السبب في تفاوت نسبة انتشار الصعوبات التعلمية يعود إلى ما إذا كانت الدراسات التي أجريت لهذا الغرض تقتصر على مرحلة دراسية معينة أم

أنها تتناول مختلف المراحل. وتشير ليرنر. (Lerner,2000). إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة تشكل ما نسبته النصف تقريبا(51,1٪). كما جاء في تقرير دائرة التربية الأمريكية عام 1997.



العوامل السببية لصعوبات التعلم

لقد اقترحت أسباب كثيرة جداً للصعوبات التعلمية، ولم يتوقف البحث إلى الآن في الكشف عن أسباب أخرى، وقد يعود هذا الكم الهائل من الأسباب المقترحة إلى تعدد المنطلقات النظرية الفلسفية التي تفسر الصعوبات التعلمية من جهة، وضعف التشخيص الذي يدفع بالقائمين عليه إلى تبني توقعات قائمة على التخمين والارتباك من جهة ثانية.

ويرى المربون أن معرفة أسباب صعوبات التعلم لا تقود دائما إلى تطوير أساليب تعليمية فعالة للطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات. فتطوير أساليب مناسبة يتطلب استخدام منحى فردي في التقييم، إذ لا يكفي التخمين عن سبب المشكلة فكل طالب له تاريخ تعلمي فريد، ولا فائدة تذكر من المعرفة المتعلقة بالأسباب ما لم تترجم إلى برامج تعليمية فعالة. ومن أهم العوامل المسببة لصعوبات التعلم:



أولاً: العوامل الوراثية

إن التفاوت في تركيب الدماغ وأشكال نضوجه ، والاختلالات الحيوية، والقابلية للإصابة بالأمراض المسببة للإعاقة الوظيفية للدماغ كلها يمكن أن تنتقل وراثياً. ويمكن القول هذه الأيام أن أقوى دليل يعتد به على أن صعوبات التعلم حالة إعاقة تنشأ من الفروق في وظيفة الدماغ يأتي من الدراسات التي تجرى على الأثر الجيني في انتقال هذه الصعوبات.

لقد أجريت دراسات متعددة في أقطار مختلفة وشملت أفرادا من أسر لديها أطفال ذوو صعوبات تعلمية وعقدت مقارنة بين توائم متماثلين يعانون من صعوبة القراءة وغيرهم ، وقد انتهت هذه الدراسات إلى الاستنتاج بوجود أثر قوي للوراثة في إنتاج هذه الصعوبات، فقد ظهر أن الصعوبات التعلمية أميل إلى إصابة التوأمين معاً إذا كان أحدهما يعاني منها مما هي الحال عليه لدى التوائم الأخوة.

وقد أجريت دراسات في أمريكا الشمالية .(Smith, et al; 1983). تقوم على " تحليل الترابط الوراثي " linkage analysis ، بالربط بين أنواع معينة من عسر القراءة النموي وبين مناطق معينة في الكروموسوم رقم ١٥. حيث وجد أن العوامل الجينية تختلف في بعض الحالات، عن ذلك. وطريقة الانتقال الوراثي لا يبدو أنها تتبع قوانين مندل.

ليس هذا فحسب، فقد أجريت دراسة تهدف إلى تحديد العلاقات الوظيفية بين الصعوبات التعلمية من جهة ومشكلات التعلم الأسرية من جهة ثانية. (Oliver et al;1991) وقد اشتملت عينة الدراسة على مئة طفل لديه صعوبات تعلمية ومئة وواحد وسبعين طفلاً ليس لديهم صعوبات تعلمية. وباستخدام استبانة خاصة، استطاعت هذه الدراسة من جمع المعلومات عن تاريخ المشكلات التعلمية في الأسرة. وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن " العوامل الأسرية " لعبت دوراً مهماً في صعوبات التعلم. ولكن هذه النتائج لا تعني بالضرورة أن " العوامل الوراثية " هي وحدها المسؤولة ، فدراسات الأقارب من هذا النوع تقدم معلومات عن كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية.(الروسان،الخطيب،الناطور، ٢٠٠٤). ولذلك فربما تكون البيئة وليس الوراثة فقط قد لعبت دوراً سببياً في ظهور صعوبات التعلم.

ومع أن هناك أساساً جينياً لصعوبات التعلم على ما يبدو من هذه الدراسات ، فإن طريقة الانتقال ما تزال غير واضحة، فقد تكون بتوريث بنية غير عادية للدماغ، أو بتوريث أنماط غريبة لنضج الدماغ، أو بتوريث مرض يؤثر على وظيفة الدماغ. ومن الأمور المعروفة في علم الوراثة أنه إذا اندمج جينان متماثلان من الأب والأم في سمة معينة، تَأكَّدَ وجود السمة على الطفل بوضوح، وأما عندما يختلف الجينان فإن السيادة تكون لأحدهما إذ هو الذي يقرر السمة دائماً ويُعرف بالجين السائد، ويكون الآخر جيناً متنحياً لا يورث السمة التي يحملها. أما الوراثة متعددة الجينات فإنها تحدث عندما تتقرر السمة من قبل أكثر من زوج من الجينات كالذكاء مثلاً.

ثانياً: العوامل البيئية

في الوقت الذي يتفق فيه الاختصاصيون على أن مشكلات معالجة المعلومات ذات الأصل العصبي هي السبب في الصعوبات التعلمية، إلا أنهم في الوقت نفسه يحذرون من تجاهل عوامل البيئة والمواقف التعليمية ، فهناك الكثير من العوامل البيئية التي قد تتسبب في حدوث صعوبات التعلم لدى الأطفال، أو أنها قد تفاقم من مواطن الضعف الموجودة أصلاً، (جرّار ،٢٠٠٣،أ) محدثة بذلك فروقا في واقع هذه الصعوبات، إذ قد تحيل الصعوبة التعلمية البسيطة إلى إعاقة تعلمية حقيقية من جهة، أو أنها قد تعمل على الحد من آثار تلك الصعوبات والتخفيف منها قدر الإمكان من جهة أخرى.

ولا شك بأن فهمنا لمختلف هذه العوامل سوف يسهم في رفع قدرتنا على تقييم وتحديد وتنظيم العوامل التي قد تؤدي إلى حدوث صعوبات التعلم المختلفة، فضلاً عن هذا فإن تعاظم فهمنا لجوانب القوة والضعف لدى الطلبة ومناهجهم الدراسية وبيئاتهم المدرسية والأسرية ييسر تدخلنا العلاجي ويجعله أكثر نجاحاً. ومن أكثر العوامل شيوعاً التي تطرق إليها البحث العلمي وتدخل في نطاق العوامل البيئية هي: التغذية، والسميات البيئية، والإشعاعات، والبيئة الدراسية، والبيئة الأسرية والاجتماعية، والإصابات الجسدية.وفيما يلي عرض لهذه العوامل:



١- التغذية

لقد وجد أن نقص التغذية يؤثر سلباً في نضج الدماغ وبخاصة فيما يتعلق بإنتاج الخلايا الدماغية مما يقلل من وزن الدماغ. ونقص التغذية له نتائج خطيرة جداً في الأشهر الستة الأولى لمرحلة ما بعد الولادة من حياة الطفل ، وذلك عندما تنمو خلايا الدماغ العصبية وتتكون معظم الاقترانات الكروموسومية. (السرطاوي وآخرون،٢٠٠١)

وقد أشير في كثير من الأبحاث والدراسات التي تتعلق بالعوامل البيئية والتغذية إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة في فترة كافية من حياتهم في سن مبكرة يعانون من إعاقات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يضعف من قدرتهم على الإفادة من الخبرات المعرفية المتوافرة لغيرهم.(كيرك وكالفانت،١٩٨٤)

ليس هذا فحسب، فقد اهتم الأطباء والمربون على مدى سنوات كثيرة بمعرفة العلاقة بين الحساسية وصعوبات التعلم، ففي حين يفيد البعض بأن ردود الفعل التحسسية الناتجة عن الأغذية يسبب كلاً من الصعوبات التعلمية والنشاط الزائد، فإن البعض الآخر يعتقد أنه لا توجد علاقة في الغالبية العظمى من الحالات. وقد قامت دراسة حديثة بمراجعة البحوث العلمية التي نُفذت حول هذه القضية في السنوات السابقة وتوصلت إلى أن الدور الذي تلعبه الحساسية في الصعوبات التعلمية دور معقد يتداخل مع متغيرات أخرى، فمع أن البحوث تشير إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الحساسية وصعوبات التعلم، إلا أننا لا نستطيع علمياً أن نقول أن التفسير الوحيد لهذه العلاقة هو أن الحساسية تسبب الصعوبات التعلمية. ومثل هذا التفسير لا يمكن تجاهله لأن الأدلة العلمية غير قاطعة، وما زال هناك عدد كبير من الأسئلة التي تبحث عن أجوبة. وربما يكون من أهم تلك الأسئلة التي ينبغي على البحوث المستقبلية التصدي للإجابة عنها هو: هل تختلف الحساسية من حيث نسبة انتشارها والعوامل المسببة لها، وشدتها، عند الأطفال العادين عما هي عليه عند الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال ستقدم حتماً معلومات من شأنها توضيح طبيعة العلاقة بين الحساسية وصعوبات التعلم. (الخطيب والحديدي، ١٩٩٨).



2- السُّميات البيئية

تناول البحث الطبي باهتمام الأخطار البيئية التي تنتج عن التعرض لبعض السموم، حيث يَعتقد البعض أن التعرض لكميات صغيرة من الرصاص يمكن أن ينتج أنماطا من السلوك تتصل بصعوبات التعلم، كمشكلات الكلام ونقص الانتباه. ويتوقع الاختصاصيون في هذا المجال ، بأن بعض الأشخاص قد يتعرضون لكمية من الرصاص لا تكون عالية بما يكفي لإحداث التخلف العقلي ولكنها في الوقت نفسه تكفي لإحداث صعوبات التعلم. (Hallahan & Kauffman ,2003).

اثر تناول الأمهات للكحول على الأجنة

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على الكحول كمادة كيميائية تؤثر على جسم الإنسان بصفة عامة وعلى تطور الجنين داخل الرحم ونمو الطفل بعد الولادة بصفة خاصة. فقد أثبتت الدراسات العلمية أن استخدام الأم للكحول أثناء فترة الحمل هو من أهم الأسباب التى تؤدي إلى للتشوهات الخَلقية عند الجنين وإعاقة نمو الطفل والتى يمكن تلافيها بتجنب تناول الكحول طيلة أشهر الحمل. ليست هناك من كمية محددة من الكحول أو أشهر معينة من الحمل يمكن للحامل تناولها دون أضرار . يعانى الأطفال الذين تعرضوا للكحول أثناء الحمل من مجموعة واسعة من المشكلات والتى قد تتراوح من التغييرات الطفيفة في معدل الذكاء (IQ) إلى التخلف العقلي الشديد . ويبين هذا المقال خصائص هؤلاء الأطفال والصعوبات التى يعانون منها ويوضح كيفية التعامل مع الأعراض الكحولية الجنينية.

(الوظائفي،2005)

3- الإشعاعات

اهتم الباحثون بدراسة العلاقة بين الإشعاعات الصادرة عن ضوء الفلوريسانت وأجهزة التلفاز من جهة وصعوبات التعلم من جهة أخرى . وقد أشارت النتائج الأولية إلى أن هذه الإشعاعات تسبب ما أطلق عليه متلازمة الطفل المتعب



Tired Child Syndrome ، حيث أن الأطفال الذين يتعرضون لها بشكل مفرط يفقدون نشاطهم ويصعب عليهم الانتباه والتركيز.

٤- البيئة الدراسية

يقترح أنصار المدرسة البيئية ، أن الصعوبات التعلمية قد تنتج بسبب خلل ما في البيئة الدراسية (Cullata & Tompkin,2003) وقد ينجم هذا الخلل عن عدم التوافق بين المواقف التعليمية وخصائص المتعلم ، وكذلك من خلال مستوى التوقعات التي يصرح بها المدرسون لطلابهم، ومقدرة المدرس على التعامل مع الحاجات الخاصة للطلاب داخل الصف ، وحساسية المدرس للأنماط السلوكية واستراتيجيات التعلم المختلفة التي يمارسها الطلاب ضمن بيئة المدرسة.

وتفيد الملاحظات بأن بعض الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية ، لا يتخذون موقفاً طيباً نحو المدرسة ، ولا تتوافر لديهم رغبة كبيرة للتعلم والإنجاز في المجالات الضرورية. وقد تكون مشكلتهم دالة على الأنظمة القيمية لآبائهم، وعلى نظرتهم التي تضع المهن الأكاديمية في مكانة منخفضة، وتبرز هذه المشكلات على نحو جلي عند الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. فالنظام القيمي في المجتمع يقرر طريقة واحدة لتقبل الأشياء، في حين يرفض كل الطرق المتاحة الأخرى وذلك بوصفها شاذة عن الطريقة الصحيحة. ويعتبر ذوو صعوبات التعلم من أهم الفئات التي لا تنطبق عليها معايير المجتمع عن النجاح الأكاديمي، فمن الممكن أن يكتسب الكثير من الأفراد ذوي صعوبات التعلم المعرفة على نحو أفضل، لو لم تكن القراءة هي الوسيلة المطلوبة للحصول على تلك المعرفة، بل أنها الوسيلة التي يعتبرها المجتمع الأساس في اكتساب المعرفة، حتى إن أي فرد لا يستطيع التكيف مع هذا النظام يعد معاقا أو أقل قيمة.

٥- البيئة الأسرية والاجتماعية

على الرغم من أن صعوبات التعلم هي بالدرجة الأولى صعوبات أكاديمية ، إلا أن العديد من المربين يلاحظون أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد. وذات



آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من جوانبها كافة. ولهذا فالمربون والاختصاصيون والمشتغلون بصعوبات التعلم يعتقدون بأنه يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية. وما يدعم هذا التوجه ، ما جاء به تعريف اللجنة الاستشارية لصعوبات التعلم الذي يرى في قصور المهارات الاجتماعية نمطا من أنماط الصعوبات النوعية (الزيات، ١٩٩٨). فأحداث الحياة المفاجئة على سبيل المثال تترك أثرا واضحا في الحالة الانفعالية للطفل ، ومن هذه الأحداث فقدان أحد الوالدين أو كليهما، أو انتقال الطالب من بيئة إلى أخرى. وتفيد الملاحظات بأن عددا من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون اكتئابا وشعورا بالإحباط أكثر من غيرهم مما يؤدي إلى تدن في استعداد هذه الفئة من الطلاب لبذل طاقاتهم الكامنة في المواقف التعليمية المختلفة. كما يلاحظ على الكثير من الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية أنهم قلقون، لا يشعرون بالأمان، مندفعون وعنيدون، وقد تكون مثل هذه السلوكيات ناشئة عن نقص الشعور بالأمن والانسجام والحب والدفء والقبول في البيت والمدرسة. وقد يتأثر الأساس النفسي بل وحتى الفيزيولوجي للتعلم إذا تعرض الأطفال لفترة طويلة من الحرمان العاطفي أو كان الحرمان في الفترات الحرجة للنمو العاطفي. وبهذا فإن هؤلاء الأطفال يصبحون مشاركين غير مرغوبين في نظام عائلي غير صحي فيتبنون سلوكيات غير ملائمة، يرونها تُتخذ نموذجاً وتُعَزز من الأفراد الآخرين في الأسرة، كما يمكن أن ترد بعض صعوبات التعلم إلى التأذي الجسدي الناشئ عن إساءة معاملة الطفل، وخاصة أن الأطفال الذين يبدون أعراضاً سلوكية لصعوبات التعلم مرشحون محتملون لمثل هذه المعاملة السيئة. ومن المعلوم أن هذه المعاملة السيئة قد تصدر عن شعور الوالدين بالخيبة لقاء المبالغة في توقعاتهم للطفل وما يعلقون عليهم من آمال مستقبلية.

٦- الإصابات الجسدية

إن عيش الطفل في بيئة لا توفر له الأمان الجسدي له تأثير كبير في حياة الطفل الأكاديمية، فتقارير السقوط من الأماكن العالية، والأذى الذي قد يتعرض له الدماغ،



ورضات الرأس، والعواقب الأخرى لعدم الاهتمام برعاية الطفل، والحوادث، والأحداث المؤسفة في الملاعب وغيرها، كثيراً ما تظهر في السجلات السريرية للأطفال الذين تم الكشف عنهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية. (الوقفي،٢٠٠٣،أ)

ثالثاً: الاضطرابات الكيميائية الحيوية

من الممكن أن تؤدي الإختلالات الكيميائية الى صعوبات تعلمية عند الأطفال ، كان يكون ثمة حالة من عدم توازن إحيائي كيميائي غير معروفة مشابهة لاضطرابات التمثيل الغذائي وبخاصة الحالة المعروفة باسم الفينيل كيتون يوريا Phenylketonurea فالذي يحصل في هذه الحالة أن الجسم لا يستطيع تحويل مادة الفينيل الانين Phenylalanine إلى تيروسين Tyrosine. الأمر الذي يقود إلى تجمع كميات كبيرة من الفينل الانين وبالتالي نمو غير طبيعي في دماغ الطفل. (الخطيب والحديدي،١٩٩٧).

وتشير الكثير من الدراسات إلى أن الاضطرابات الكيماوية الحيوية في الجهاز العصبي المركزي تعتبر أحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلم . فالاعتقاد السائد هو أن أجسام الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا تنتج كميات كافية من النواقل العصبية Neurotransmitter .والنواقل العصبية هي مواد كيماوية في الدماغ من أهمها الدوبامينDopamine ، وإبنفرين Epinephrine ، وسيروتونين Serotonin . وهذه المواد تنظم العواطف ، وتساعد على التركيز والتعليل ، وتنظم حركات الجسم .(الروسان وآخران،٢٠٠٤). وانخفاض مستوى تركيز هذه المواد يرتبط – كما أشارت عدة دراسات – بضعف الانتباه، والتهور، والنشاط المفرط .

ويعتقد أصحاب هذا الرأي أن الأبحاث العلمية حول المنشطات (المنبهات) النفسية Psychostimulants تدعم فرضيتهم. فالعقاقير مثل (الريتالين، والدكسيدرين، والسايلرت) على ما يبدو، تساعد الجسم على انتاج النواقل العصبية مما ينجم عنه تحسن في مستويات الانتباه، والتكامل البصري اليدوي، والنشاط الحركي.



ولقد كشفت دراسة مقارنة على الأطفال المصابين بالسكري عن خلل واضح في القـــراءة (Gath & Smith ,1980) . كما تلازم ضبط نقص السكر في مرضى السكري مع اضطرابات نفسية. وكذلك ترافق فقر الدم الناتج عن نقص الحديد مع اضطرابات سلوكية وتعلمية.(Wallace&Maloughlin, 1988)

تحذير من استخدام المنشطات العصبية

حذر مركز بحوث حكومي بريطاني من أن الإداريين والطلاب الذين يتعاطون أدوية (الريتالين) المنشطة للجهاز العصبي المركزي لتحسين أدائهم هم أكثر ميلاً لتعاطي أدوية تؤثر على الدماغ بالطريقة نفسها التي يتعاطى بها الرياضيون المنشطات .

وأشار فريق فورسايت أيضاً إلى دور الريتالين الذي يوصف للأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والذي يساعد هؤلاء الأطفال على تحسين تركيزهم في المهمات المدرسية ، بالإضافة إلى إشارة الفريق لدواء (مودافينيل) الذي يُستخدم في مساعدة الأشخاص الذين يُسيطر عليهم النعاس رغماً عنهم لكنه أيضاً يحسن الذاكرة.

(جريدة الرأي الأردنية،2 / 8 / 2005)

رابعاً: الإصابة الدماغية

يُنظر إلى أذى الدماغ واختلال وظائف الجهاز العصبي المركزي على أنها أسباب مفترضة لصعوبات التعلم. حيث يرى مؤيدو هذه الأسباب، أن هناك خللاً في عملية إثارة الدماغ Arousal كسبب لصعوبات التعلم، ويبني هؤلاء افتراضاتهم على دراسات أشارت إلى أن بعض الأدوية التي تزيد من إثارة القشرة الدماغية مثل الامفيتامين Amphetamine والكافئين Caffeine وغيرها قد حسنت من قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ولا تشير المقارنات العصبية بين ذوي صعوبات التعلم والمتعلمين العاديين إلى اختلافات رئيسة، على الرغم من أن هناك بعض الملامح العصبية المميزة بين مجموعات ذوي صعوبات التعلم والتي تم الكشف عن بعضها من خلال تقنيات التصوير الحديثة.



خامساً: التأخر في النضج

إن ما يظهر من عدم اكتمال النضج في بعض الأطفال مختلي القراءة قد يكون مرتبطاً بتأخر في نضج بعض عناصر الجهاز العصبي المركزي. (Wallace &Maloughlin, 1988) . وتقوم هذه النظرية على افتراض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشبهون الأطفال الطبيعيين في العمليات الفيزيولوجية العصبية ، لكنهم متأخرون في معدل "نضج الدماغ"، وفي نمو المشابك العصبية وفي تركيز النواقل العصبية وغير ذلك.

أنماط صعوبات التعلم

من أكثر التصنيفات شيوعاً لصعوبات التعلم هو تصنيفها لنمطين رئيسين هما صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية .الشكل (١-٢) والصعوبات النمائية تتعلق باضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والذاكرة، والإدراك، والتفكير، واللغة. أما الصعوبات التعلمية الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، وما يرتبط بهذه المهارات من مهارات فرعية لغوية أخرى.

والعلاقة بين الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة .فمثلاً إذا ما حدث خلل في الإدراك البصري فإنه غالباً ما تظهر آثار ذلك الخلل على كيفية قراءة الطالب وجودة الخط اليدوي عنده، وكذلك الحال إذا حدث خلل ما في الإدراك السمعي حيث تظهر أعراض سلوكية على هيئة أخطاء إملائية متكررة، وضعف في الاستيعاب السمعي ومهارة الاستماع.



الشكل (1-2).أنماط صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية

أولا: الصعوبات النمائية

فيما يلي عرض للصعوبات النمائية التي تطرأ على العمليات النفسية الأساسية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، والأثر الذي تتركه هذه الصعوبات على سلوك هؤلاء الطلبة.

1- اضطراب ضعف الانتباه

تشير نتائج الدراسات إلى أن ضعف الانتباه Attention Deficit ينتج عن ضعف النمو العصبي. ويمكن أن يؤدي النضج البطيء أو الخلل في الدماغ إلى قصر فترة الانتباه، كما أن ضعف القدرة على التركيز هي صفة موروثة. وكذلك فإن هناك علاقة بين المكونات الجينية للأفراد وبين ضعف الانتباه ، فقد توصلت الكثير من الدراسات إلى أن هذا الاضطراب ينتشر في عائلات محددة تتوارث هذا الاضطراب ، إضافة إلى انتشاره في حالات التوائم.(Flick ,1998) ويرى آخرون أن من الأسباب المحتملة لهذا الاضطراب هو عدم حدوث توازن في النواقل العصبية أو خللاً في الاتصال العصبي.

وتشير نتائج الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم تأخر نمائي على صعيد القدرة على الانتباه الانتقائي Selective Attention لفترة طويلة، أي انهم لا يملكون سعة من الانتباه تمكنهم من انتقاء المعلومات المهمة بالصورة الصحيحة.(الخطيب والحديدي،1997).وهذا التأخر في هذه القدرة لدى ذوي صعوبات التعلم يعيق من إمكانية التعلم المبكر في المدرسة، وذلك يضعف من قدرتهم التربوية الأساسية مما يقود لاحقاً إلى صعوبات في التعلم، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجه عدد كبير منهم صعوبة في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التي يتعرضون لها . وقد يدرك أطفال آخرون المثير بطريقة غير اعتيادية، وقد يصنف البعض الآخر المعلومات المعطاة له بطريقة غير فعالة وغير مفيدة.

وترتبط مظاهر صعوبات الانتباه بشرطين حسب ما تشير ليرنر. (Lerner,2000) .أولهما: شدة ظهور أعراض صعوبات الانتباه Severity .



وثانيهما: فترة ظهور أعراض صعوبات الانتباه Duration أما ونج (Wong , 1998) فإنها تشير إلى ضرورة توفر المحكات التالية قبل الحكم على الطفل بأنه يعاني من صعوبة أو عجز في الانتباه وهي:

1. ظهور الأعراض بشكل متكرر وأكثر شدة على الطفل مقارنة مع الأطفال في مثل عمره، وأن تظهر هذه الأعراض في البيت والمدرسة .
2. ظهور أعراض ضعف الانتباه بعمر مبكر (قبل السابعة).
3. استمرارية الأعراض.
4. أن تكون أعراض ضعف الانتباه غير ناتجة عن إصابة الطفل بأية اضطرابات عقلية أو انفعالية أو جسمية.

الأعراض الدالة على اضطراب ضعف الانتباه
-يواجه الطالب صعوبة في إدامة الانتباه
-لا يظهر عليه أنه يصغي
-لا يتبع التعليمات ولا ينهي المهمات
-يواجه صعوبة في تنظيم المهمات والنشاطات
-يتجنب أو يكره المهمات التي تحتاج إلى تركيز الانتباه
-يفقد الأشياء اللازمة لإنجاز المهمات
-يتشتت انتباهه بسهولة بالمنبهات الخارجية
-ينسى على الأغلب نشاطاته اليومية

2- اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

لقد اكتنف تعريف وتشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) الكثير من وجهات النظر من قبل العاملين في الحقل التربوي، إلا أن هذا المفهوم أصبح بمقتضى القانون بمثابة إعاقة مستقلة (Reid ,1993) حيث كان يتم التعامل مع كل من ضعف الانتباه



والنشاط الزائد بشكل مستقل عن الآخر، إلا أن الجمعية الأمريكية للطب النفسي أصدرت النسخة الثالثة المنقحة من الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM – III – R) والتي قررت فيها أن تلغي الفرق بين أشكال اضطراب ضعف الانتباه بناءً على السلوكيات المرافقة له وان تستعيض عن ذلك بتعبير اصطلاحي واحد هو اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (DSM – III – R, 1987) واستمرت النسخة الرابعة المنقحة TR – IV – DSM في استخدام مصطلح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

إن هذا الاضطراب هو عبارة عن متلازمة عصبية Neurological Syndrome ، من أهم خصائصها الاندفاعية، والتشتت، وفرط النشاط. وهذه الحالات تؤثر على الأفراد من جميع الأعمار، ومن كلا الجنسين، ومختلف الطبقات الاجتماعية، وجميع المستويات التعليمية، والمستويات العقلية .(Cullta , 2003)

وفي هذا الصدد يشير بندر(Bender,2001, P.76) أن حوالي 26 ٪ من الطلبة الذين يعانون من هذا الاضطراب هم من ذوي صعوبات التعلم

الأعراض الدالة على اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*

-عدم قدرة الطالب على المكوث فترة طويلة على المادة التعليمية ليتعلمها

-غالبا ما يخرج من المقعد تاركاً مهماته التعليمية

-يواجه صعوبة في اللعب بهدوء

-لا يصرف وقتاً في التفكير قبل أن يعمل

-ينفد صبره بسرعة

-لديه صعوبة في انتظار دوره عند أداء نشاط ما

-الإكثار من الكلام غير المفيد

-يجيب قبل أن يُكمل المتحدث كلامه

-يميل الى التشتت بسهولة

-يتحرك بشكل مفرط أثناء النوم

*بتصرف عن : (flick , 1998)

وغالباً ما تتضمن البرامج العلاجية للطلبة المصابين بمتلازمة "اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد" تطبيقات لأساليب تعديل السلوك، واستخدام العلاج الطبي وبخاصة استخدام العقاقير الطبية مثل عقار (الريتالين) بغرض التقليل من النشاط الزائد، إضافة إلى العلاج عن طريق تنظيم شروط التغذية والحمية الغذائية (Mercer,1997).

الاستقلال مقابل التداخل

لا يزال هناك نوع من عدم الاتفاق حول الطبيعة الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، ولا يزال تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي لهذا الاضطراب في النسخة الثالثة المنقحة (R – III –DSM) والذي جمع بين الاضطرابين بعدما كانا مستقلين عن بعضهما محل انتقادات ومعارضة من قبل الكثيرين من العاملين في الخدمات التربوية والنفسية، وذلك لضعف الارتباطات بين أنشطة مكونات الانتباه، وأنشطة مكونات النشاط الزائد. (الزيات،1998).

ولقد تمثلت اراء المحتجين على عملية الجمع او التداخل بين هذين الاضطرابين ، بالإشارة الى ان اضطراب ضعف الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Disorder Without Hyperactivity (ADD/WO) موجود كحالات عيادية ، بحيث يتم تحويل العديد من الأطفال إلى عيادات الصحة النفسية، ومراكز التشخيص والخدمات الأخرى لعدم تكيفهم في بعض مظاهر النمو، وغالبا ما يكون ذلك في الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي، والتي تبدو في ضعف الانتباه ولكنهم لا يعانون من النشاط الزائد ، فكثيرة هي الحالات التي تم تشخيصها على أنها تعاني من صعوبات تعلمية في القراءة او الحساب أو غيرها من المهارات، تعاني من ضعف في الانتباه سواء كان ذلك في ادامة الانتباه أم سعته أم في الانتباه الانتقائي للمثيرات المهمة من بين العديد من المثيرات الموجودة في بيئة الطفل

وتجدر الإشارة إلى أن التوليف بين فئات مختلفة من الأعراض لتشكل ضعفا في الانتباه مصحوبا بنشاط زائد في فئة واحدة ربما لا يكون منطقياً أو شرعياً على النحو الذي أخذت به الجمعية الأمريكية للطب النفسي في النسختين الثالثة والرابعة المنقحتين من الدليل الاحصائي التشخيصي.(Learner, 2000) .



التأثيرات المتبادلة بين صعوبات التعلم واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

على الرغم من أن مشكلات الانتباه تظهر بصورة واضحة أو تترجم إلى صعوبات في التعلم في سن المدرسة ، إلا أن بعض الأبحاث تؤكد عل ضرورة التعامل مع مشكلات الانتباه بصورة منفردة ؛ وذلك لمعرفة الخصائص بصورة أكثر تحديداً. هذا من جهة ، ومن جهة أخرى، فهناك أبحاث تناقش القضية كوحدة واحدة بدون وضع فروقات أي (صعوبات التعلم واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد). وهذه النظرة أثارت الكثير من الجدل بين المختصين والعاملين مباشرة في الميدان .

ففي الأعوام ١٩٧٠ و ١٩٨٠ كان الطفل يعتبر ذا صعوبة تعلمية اذا أفاد المعلم ان هذا الطفل يعاني من مشكلات في الانتباه أو اذا كان الطفل ذا مستويات متدنية في مهارات القراءة.(Bender ,2000 , p.76) . وحديثا تعرف مشكلات الانتباه والضعف في القراءة في الصفوف التي فيها طلبة ذوو صعوبات تعلم، وربما يعود ذلك إلى تحديد المقصود بصعوبات التعلم ، وتحديد المقصود بضعف الانتباه من جهة، والى استحداث أدوات تشخيصية تفريقية اكثر دقة مما كان عليه الحال في العقود الماضية من جهة ثانية.

قام ستانفورد وهايند (Stanford & Hynd, 1994) بإجراء مقارنة بين ثلاث مجموعات من الطلبة وهي (الطلبة الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد) و(الطلبة ذوي ضعف الانتباه وليسو ذوي نشاط زائد) و (والطلبة ذوي صعوبات التعلم). فوجدوا أن سلوكيات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وسلوكيات الطلبة ذوي ضعف الانتباه وليسو ذوي نشاط زائد كانت متشابهة إلى حد بعيد. وقد توصلوا الى هذه النتيجة من خلال قوائم الرصد وسلالم التقدير التي طلب من الأهالي والمعلمين تطبيقها على الطلبة.

ويميز سلفر (Silver,1990) بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد على أساس أن صعوبة التعلم تؤثر على قدرة الدماغ على التعلم بينما يتدخل ضعف الانتباه والنشاط الزائد في جاهزية Availability الفرد للتعلم. وفيما عدا ذلك فإنه يمكن أن يلاحظ وجود علاقة تأثيرية بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وبين



صعوبات التعلم من زاوية احتمال معاناة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب من صعوبات أكاديمية وفشل دراسي شأنه في ذلك شأن صعوبات التعلم حتى ليصعب القول بأن صعوبات التعلم تؤدي إلى ظهور أعراض اضطرابات ضعف الانتباه أم أن هذا الاضطراب هو الذي يؤذي التعلم، أم أن الاثنين معاً تجليات لاضطراب مشترك.



٣- اضطرابات الذاكرة

الذاكرة ضرورية لاسترجاع ما تم تعلمه، وحين تصاب الذاكرة بضعف أو اضطراب فلا شك في أن هذا سوف ينعكس على الأداء والتعلم، والذاكرة ترتبط بالتعلم ارتباطاً وثيقاً، فالإنسان يتذكر ما سبق أن تعلمه. ومن هنا لا وجود للتذكر والاسترجاع إلا بوجود تعلم سابق وخبرات سابقة.

ويمتلك جهاز معالجة المعلومات البشرية طاقة كبيرة جداً على التعلم والترميز للمعلومات وتخزينها. وتتوافر فيه كمية كبيرة من المعلومات باستمرار، ولكن الفرد لا يستطيع التحكم بها جميعها في أي وقت يشاء، وقد يفشل في تذكر بعض المعلومات الضرورية في ظروف معينة، كالامتحانات مثلاً، لأن قدرته على تعيين مواقعها في مخزن الذاكرة محدودة. حيث أن أولى الخطوات التي يقوم بها الفرد لاسترجاع ما تم تعلمه، هي البحث عن المعلومات ذات الصلة في مخزن الذاكرة طويلة المدى.

ويبين النموذج البنائي أو التركيبي للذاكرة والذي اقترحه كل من أتكنسون وشفرن Atkinson&Shiffrin ، كيفية تكوين معالجة المعلومات في الذاكرة البشرية، وقد

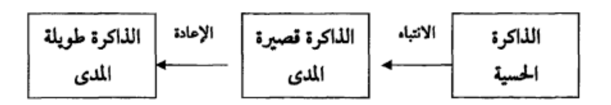


لاقى هذا النموذج إقبالاً من المتخصصين باعتباره نظرية توجيه ودليل في بحوث الذاكرة. ويعتبر النموذج الذي وضعاه نموذجاً متعدد المراحل Multi-Staged Model .ففي البداية تدخل المعلومات (والمثيرات) إلى مركز التسجيل الحسي أو المخزن الحسي والذي لا يمثل مطلقاً وحدة مستقلة Unitary . وهناك مسجل حسي لكل نوع من المثيرات او المعلومات (مسجل خاص بالمثيرات البصرية، وآخر بالسمعية، وثالث باللمسية ...). وبينما يكون تلاشي هذه المثيرات والمعلومات سريعاً جداً ينتقل بعضها إلى المركز الثاني ، وهو الذاكرة او الخزان قصير المدى، وذلك حين يوجه الشخص انتباهه لهذه المثيرات.(عبد الله،٢٠٠٣).إلا أن قدرة الذاكرة قصيرة المدى محدودة، وذلك بسبب تلقيها للمعلومات من الذاكرة الحسية، ومن الذاكرة طويلة المدى. وتمثل الذاكرة قصيرة المدى، منظومة الذاكرة العاملة Working Memory System أو نظام الذاكرة الفاعل. وإذا جرى تكرار Rehearsal هذه المعلومات، فإنها تنتقل إلى الذاكرة أو الخزان طويل المدى. والانتقال Transfer هو العملية التي يتم من خلالها نسخ المعلومات وتسجيلها في الذاكرة طويلة المدى. والمعلومات غير الضرورية أو التي لا يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، تميل إلى الذبول أو التلاشي، أما التي تنتقل إليها، فيكون تخزينها دائماً وثابتاً.إن النقطة المركزية في نظرية معالجة المعلومات في الذاكرة للعالمين أتكنسون وشيفرن، هو المفهوم المسمى التدفق ثنائي الاتجاه للمعلومات Bidirectional Information Flow من بنية في الذاكرة إلى بنية أخرى، على اعتبار أن كل شكل من أشكال الذاكرة يمثل بنية بحد ذاته وفقاً للنظرية.

والأمر الآخر المهم في نموذج العالمين أتكنسون وشفرن Atkinson & Shiffrin ، هو أنهما وصفا العمليات المركزية المتنوعة Various Central Processes التي تحدد تدفق المعلومات من بنية ذاكرية إلى بنية أخرى (أي من الحسية إلى قصيرة المدى، ومن هذه إلى طويلة المدى). هذه العمليات المركزية هي التي تقرر انتقاء نوع معين من المعلومات أو المثيرات من أجل نقلها. ويعتبر الانتباه Attention هو العملية المركزية الأولى التي تقرر انتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى. أما عمليتا البحث Search والتكرار Rehearsal



في الذاكرة قصيرة المدى، فهما اللتان تحددان انتقال هذه المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى. كما تخضع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لعمليات بحث مهمة هي التي تحدد استرجاعها Retrieval من هذا الخزان، وهذا ما يسمى منظومة الذاكرة العاملة الواعية Conscious Working Memory System.(أنظر الشكل 1-3).



الشكل (1-3) النموذج البنائي للذاكرة

الذاكرة الحسيّة

تُخزن المعلومات التي جذبت الانتباه في الذاكرة الحسية أو المخزن الحسي Sensory Register لفترة تقارب الثانية. فتتكون بذلك أول عملية لجريان المعلومات ويحدث أول فعل تذكري في أنظمة الذاكرة ويصار إلى تفعيل نظام معالجة المعلومات إذا كانت الحواس سليمة وكانت القدرة على معالجة المعلومات سوية.

وفي حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن من الأسباب الكامنة وراء اضطراب الذاكرة الحسية أن هؤلاء الطلبة لديهم ضعف في قدرتهم على الانتباه سواء من حيث تركيز الانتباه أم سعته أم إدامته أم انتقاء مثيرات مهمة للانتباه لها دون غيرها من المثيرات ، وهذا مما لا شك فيه يحول دون انتقال المعلومات من المخزن الحسي إلي المخزن قصير المدى، وبالتالي حدوث الإدراك لتلك المعلومات والمثيرات من خلال الاستراتيجيات المعرفية المرتبطة بالذاكرة قصيرة المدى والتي تقوم بحفظ المعلومات ومن ثم انتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها عند الحاجة إليها. عليه، فالطلبة ذوي الصعوبات الادراكية يواجهون متاعب عادة في تفسير المنبهات البيئية والحصول على معلومات ذات معنى مما يجعلهم يصرفون معظم طاقاتهم العقلية في اكتشاف الحروف أو المعالجة الصوتية دونما إمكانية للاهتمام بالعمليات العقلية العليا كالاستيعاب.



الذاكرة قصيرة المدى

لقد أشارت الكثير من الشواهد إلى وجود ضعف لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مستوى قدرة الذاكرة قصيرة المدى (وهي نظام ذو قدرة استيعابية محدودة للمعلومات، ومخزنٌ مؤقت يُفقد فيه الكثير من المعلومات التي تدخل إليه من المخزن الحسي بسبب عدم الانتباه إليها، أو عدم إدراكها، أو عدم بذل الجهد للاحتفاظ بها). فهؤلاء الطلبة لا يستطيعون الاحتفاظ بالمعلومات السمعية، أو البصرية، أو الحركية، ... فترة تكفي للتعامل معها، وإحداث التكامل بينها وبين المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة طويلة المدى،(جرار،٢٠٠٣،ب). والتي لا يعتريها ضعف لدى أكثرية هؤلاء الطلبة.

عليه، فإن ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر ما سمعوه، وهذا بدوره يؤثر على تطور اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية لديهم. وتكمن تلك الصعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق وأن سمعوها، أو إعطاء معان للكلمات، أو أسماء للأعداد، أو اتباع التعليمات والتوجيهات. (Wong ,1998) وفي القراءة نجدهم يفشلون في ربط أصوات الحروف مع الرموز المكتوبة.

ليس هذا فحسب بل أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر ما يشاهدونه أيضاً، ويعود ذلك إلى طبيعة استراتيجيات الإدراك لديهم، إلى جانب بطء عملية المعالجة البصرية للمعلومات. وقد يعود ذلك الى أنهم لا يستخدمون التمييز الكلامي لمساعدتهم على التذكر ، ويميلون إلى تذكر الصورة الادراكية التي شاهدوها قبل ذلك.

إن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يخزنون صوراً بصرية للحروف والكلمات على شكل أصوات لا على شكل صور، وهذا هو السبب الذي يجعل الأخطاء في القراءة ناتجة عن عدم الإدراك البصري، فالذاكرة ترتبط كثيراً باستخدام اللغة لتمييز ما نراه مما يساعدنا على تنظيم المعلومات البصرية وتخزينها واستذكارها.

أما من حيث الأسباب الكامنة وراء اضطراب الذاكرة فقد وجد من الناحية التشريحية أن الذاكرة تتأثر حين يحدث تلف في المناطق المخية البينية، ومناطق فرس النهر. (تمبل،٢٠٠٢). وهي مكونات المخ الأوسط، وكذلك في المناطق الصُدغية من القشرة الدماغية ، وقد وجد أن تلف النصف الأيسر من المخ يرتبط باضطراب الذاكرة اللفظية أما تلف أو إصابة النصف الأيمن من المخ فيرتبط بذاكرة المواد البصرية.

الذاكرة العاملة

الذاكرة العاملة Working Memory هي مصدر معالج ذو طاقة محدودة، يتم فيه المحافظة على المعلومات ومعالجتها أو معالجة معلومات أخرى. (Swanson, 2000). فهي عبارة عن مكون نشط ينقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى، وفي الوقت نفسه ينقل المعلومات منها أيضاً. وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية محدودة من المعلومات ريثما يتم تجهيز معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف.(الزيات ، ١٩٩٨).

ويرى الباحثون أن في هذه المرحلة من مراحل انتقال المعلومات داخل نظام الذاكرة، تتكون استراتيجيات التعلم التي تبلور قدرة الطالب على تجميع كل معارفه وخبراته وصياغتها كاستراتيجية يتمكن بها من التعلم والاكتساب. ولقد انتهت الدراسة التي قام بها سوانسون (Swanson,1994) إلى أن الذاكرة العاملة عامل مهم في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء، وأنها ترتبط ارتباطاً قوياً بالقدرة على أداء مهام متعددة أكاديمية ولغوية، كاكتساب اللغة، والاستيعاب القرائي، وحل المشكلات، والتعامل مع الرياضيات.

الذاكرة طويلة المدى

إذا جرى تكرار وإعادة للمعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى فإن هذه المعلومات تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى. والانتقال Transfer هو العملية التي يتم من خلالها نسخ المعلومات وتسجيلها في الذاكرة طويلة المدى. أما المعلومات غير الضرورية



أو التي لا يتم نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى، تميل إلى الذبول والتلاشي، أما التي تنتقل إليها، فيكون تخزينها دائماً وثابتاً.(عبد الله،2003).

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على الذاكرة طويلة المدى لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أن هذه الذاكرة تمثل مصدراً أساسياً لمشكلات التخزين والاحتفاظ والاسترجاع لدى هؤلاء الطلبة .فهؤلاء الطلبة يستخدمون استراتيجيات أقل فعالية في استرجاعهم للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى. كما أنهم يفتقرون الى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية هذه الاستراتيجيات. (Wong,1998).

ليس هذا فحسب، بل تشير الدراسات أيضاً إلى أن طبيعة المعلومات الأساسية التي خزنت في الذاكرة طويلة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم تختلف عن المعلومات الأساسية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لدى أقرانهم العاديين. كما تختلف في خصائصها الكيفية نتيجة لتباين استراتيجيات التمثيل المعرفي للمعلومات لدى كل من المجموعتين. (الزيات،1998).

الأعراض الدالة على اضطرابات الذاكرة

- لا يتذكر الطالب ما يراه او يسمعه منذ لحظات
- ينسخ المسائل الرياضية بشكل غير دقيق
- يتذكر التهجئة الصحيحة للكلمات الاكثر شيوعاً
- لديه بطء في حفظ المعلومات عن ظهر قلب
- يعاني ضعفاً في تذكر المفردات المألوفة
- يعاني ضعفاً في التعبير اللغوي، ولا يتذكر أسماء الأشياء
- لا يراعي علامات التشكيل والترقيم أثناء الكتابة

(Learner,2000)



٤- الصعوبات الادراكية

يعرف الإدراك Perception بأنه العملية العقلية التي تقف وراء إعطاء معنى لما يتم استقباله من معلومات عبر حاسة أو أكثر، وهو أداة الوصل بين المثيرات المستقبلة وكيفية إعطاء معنى لتلك المثيرات عن طريق الاستجابات الصادرة عن الفرد. (Harris,1995)

وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تنشأ اضطرابات الإدراك لديهم نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية التي تم استقبالها عبر أعضاء الحس، ومن ثم الوصول إلى مدلولات ومعاني تلك المثيرات (Cullata , 2003) ،فضلاً عن حدوث تداخل أو تشويش لدى هؤلاء الطلبة عند استقبالهم معلومات أو مثيرات عن طريق إحدى الأدوات الادراكية ، مع المعلومات المستقبلة من أداة أخرى في الوقت نفسه. وعليه فإن هؤلاء الأطفال يعكسون انخفاضاً ملموساً في قدرتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش، ويصعب عليهم استقبال المعلومات أو المثيرات عبر أدوات إدراكية مختلفة في الوقت نفسه، كما ويصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الأدوات(Learner, 2000) ،حيث يصبح النظام الادراكي لدى الطالب ذي الصعوبة التعلمية مثقلا وعاجزا عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية أو الكفاءة الملائمة . وينتج عن ذلك بطء النظم الادراكية، وفقد أو ضياع الكثير من المعلومات وخاصة إذا كان إيقاع عرض أو تدفق هذه المعلومات أو المثيرات سريعا أو على الأقل لا يواكب معدل عمليات التجهيز والمعالجة لديهم.(جرار،٢٠٠٤،أ). ومن مجالات الصعوبات الادراكية التي عنيت بها الأبحاث والدراسات في حقل صعوبات التعلم هي:

أ- صعوبات الإدراك البصري

إن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في واحد أو أكثر من مجالات الإدراك البصري Visual Perception ، حيث تتمثل الصفة الغالبة على أفراد هذا النمط في أنهم لا يحسنون فهم ما يرون، لا لضعف في قدرتهم على

الإبصـار والـرؤية، ولكـن للأسـلوب الذي تعالج به أدمغتهم المعلومات البصرية، على اعتـبار أن الدمـاغ هـو الذي يرى لا العين. إذ لا يعدو عمل العين عمل آلة التصوير في الـتقاط صور سالبة للمنبهات الخارجية، حيث تؤوَّل وتفسر في الدماغ. وتسلم بهم هذه الحـال إلى مواجهـة الصـعوبات في تعـرف أو تنظـيم أو تفسـير أو تذكر الصور البصرية وتسلسلها في الكلمة الواحدة أو السطر الواحد. فتتدنى بذلك قدرتهم على فهم الرموز الكتابـية والصـورية لـلحروف، والكـلمات، والأعـداد، والـرموز الرياضـية، والرسوم البيانـية، والمخططـات، والخـرائط. ومن أكثر الصعوبات الادراكية البصرية شيوعاً لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم نذكر:

- **صـــعوبات المجـــال البصري:** يشير مصطلح المجال البصري Visual Spati*al* إلى إنـتظام المعلومـات البصـرية الـتي تستطيع العين تمييزها في أي لحظة. ولقد طرح "هابل" و "ويـزل" *(*Hubel & wiesel,1962*)* فكرة كون خلايا المخ ذات مجالات بصرية خاصة بها . بمعـنى أن لكـل منها مناطق محددة في المجال البصري تستجيب لها دون سواها. فالمثيرات في المجـال البصـري تسـتثير خلايـا معيـنة بيـنما المـثيرات خارجه لا تستثيرها بل قد تحبط نشـاطها. وعـلى هـذا، فعـندما يحدث قصور في الدماغ في الأماكن المسؤولة عن المجالات البصـرية ، يعـاني الفـرد الكـثير مـن الصـعوبات الـتي تـبدو جلية في جانب التعامل مع المهـارات الأكاديمـية أكـثر مـن غيرها من المهارات الأخرى. حيث تظهر هذه الصعوبات عـلى هيـئة مشكلات في القراءة والكتابة، وما يتصل بها من مهارات فرعية أخرى، والتي ينعكس إتقانها أو عدمه على مدى تعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي فيما بعد.
- **ضـــعف التآزر البصري الحركي:** يعـاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم صعوبة في التنسـيق بـين حـركة العـين وحـركة اليد، مما ينعكس على أدائهم للمهارات اللغوية القرائية والكتابـية. فتعـلم الكـتابة مـثلاً يتطلـب ضـبط وضـع الجسـم، والـتحكم في حركة الرأس والذراعـين واليدين والأصابع ، لذا فإن أي عجز حركي من شأنه أن يؤثر سلباً في تعلم أداء النشـاطات الحركـية مـثل النسـخ، والتتبع، وكتابة الحروف، والكلمات، وسوف يعطل تطور وإستمرار النماذج الحركية الضرورية للكـتابة بطريقة متسلسلة وآليـة. (جرار،٢٠٠٤،أ).

- **ضعف الذاكرة البصرية :** تكمن المشكلة الرئيسية عند الطلبة الذين يواجهون صعوبات في الذاكرة البصرية، في عدم مقدرتهم على إستخدام إستراتيجيات تساعدهم في تذكر المادة المعروضة عليهم (Reid, 1988). وهذا يعود إلى طبيعة مكونات التجهيز لديهم.

- **صعوبة التمييز البصري :** إن الطلبة الذين يواجهون صعوبة في التمييز البصري ليسوا قادرين على تمييز المثيرات المهمة، أو التوجه مباشرة نحو ما يطلب منهم في حل مسالة رياضية، أو قطعة قرائية ، أو تعرف كلمة من بين عدة كلمات (Cullata,2003) أو التمييز بين الإشارات الحسابية (- ، ÷ ، × ، + ، ><). أو التمييز بين الحروف المتشابهة بالشكل مثل (خ ح ، د ذ ، ر ز ، س ش ..) أو الكلمات مثل (شجرة، شجار). وما يجدر ذكره أن القصور في الإدراك البصري ليس محصوراً على الحروف والكلمات فقط بل ينسحب أيضاً على الأحجام والأشكال الهندسية والألوان.(Wallace,1988).

- **بطء المعالجة البصرية :** يعاني بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ، من بطء في التعامل مع المهام التي تتطلب قدرات إدراكية بصرية، فهم بطيئون في تعلم الحروف والأرقام، إضافة إلى أن أوراق عملهم غالباً ما تكون غير مكتملة ومليئة بالإعادة والحذف والأخطاء الأخرى، وينعتون باللامبالين (Smith, 1994). يضاف إلى ذلك أن هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبة في إعادة تنظيم الكلمات بسرعة ، أو تسمية أشياء من الذاكرة، حيث يحدث عند الطلبة نوع من التشويش والتداخل عند استقبالهم لمعلومات أو لمثيرات وعلى الأغلب عندما تكون متشابهة .

ب- صعوبات الإدراك السمعي

يقصد بالإدراك السمعي "جودة فهم الدماغ لما تنقله الأذن" إذن المشكلة لا تكمن في حدة السمع بل في مدى تفسير الدماغ لما ينقل عبر حاسة السمع. فقد يتمتع الطفل بحاسة سمعية حادة إلا أنه يعاني من صعوبات في إدراكه السمعي، ذلك أنه لا يستطيع أن يهب معنى لما يسمعه. فمن المهم قبل الحكم على الطفل بأنه يعاني من مشكلة في الإدراك السمعي (أو ما يطلق عليه صعوبة في المعالجة السمعية، أو ضعف الإستيعاب السمعي، أو



الصمم المركزي، أو صمم الكلمة، أو القصور الوظيفي للمعالجة الإدراكية السمعية) التأكد من سلامة سمعه وأنه يستخدم أذنيه معاً في السمع، وأنه لا يعاني من إجهاد سمعي ناتج عن أنغام رتيبة أو أصوات مملة تدعو إلى انصراف الإنتباه، وخلو البيئة من اختلاط الأصوات وتشتيت الاستماع. ويغلب على ذوي الصعوبات الإدراكية السمعية وجود مشكلات مستمرة في أكثر من جانب من الجوانب التالية:

- **ضعف مهارات الوعي الصوتي:** الوعي الصوتي هو الوعي بأن الكلمات التي نسمعها مكونة من أصوات مفردة. إلا أنه وفي حال الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فكلمة " دار " مثلاً تحلل وكأنها تتكون من وحدة صوتية واحدة ، ولكن الطفل الذي اكتسب وعياً صوتياً يَعرف أن هذه الكلمة مكونة من ثلاثة أصوات (د – ا – ر)، أما الذي يفتقر إلى الوعي الصوتي فلا يدرك حقيقة كون هذه الكلمة مؤلفة من هذه الأصوات الثلاثة
- **صعوبة التمييز السمعي:** إن بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون القدرة على تعرف الفروق بين الوحدات الصوتية وتشخيص الكلمات المتماثلة أو المختلفة في أصواتها مثل الكلمات (يَم _ يوم ، دم _ تم).
- **ضعف الذاكرة السمعية :** يكمن الإضطراب في هذه المهارة لدى ذوي صعوبات التعلم ، في عدم قدرتهم على خزن واستدعاء ما تم سماعه. وهذا يظهر عندما يعرض على الطلبة سلسلة من الكلمات أو الأرقام ويطلب منهم إعادتها.

5- صعوبات التفكير

تبدأ الفاعلية الفكرية للفكر بوصف للمعلومة أو المنبه الذي يستقبله الدماغ. ثم يبدأ الإنسان بالتوسع بهذه المعلومة وتفسيرها بأن يضيف إليها مما في ذاكرته من خبرات ومعارف سابقة لإلقاء المزيد من الأضواء عليها، وتبين أسبابها، والتنبؤ بالنتائج المترتبة عليها. وينتقل الفكر بعد ذلك إلى تقرير ما يجب فعله حيال هذه المعلومة، فيضع خطة لتنفيذ العمل وتوجيه عملية تنفيذها. (الوقفي،2003،ب). وقد لا يقف الأمر عند هذا الحد ، فقد يؤدي الأمر إلى إتخاذ قرار آخر بشأن منبه جديد ينشأ في أعقاب تنفيذ الخطة السابقة ووضع خطة جديدة له وتوجيه العمل في أثناء تنفيذ تلك الخطة وهكذا.



ولا شك في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في آلية التفكير آنفة الذكر، وهذا نابع في الأصل من مشكلات يتعرضون لها والتي تكمن في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه وحل المشكلات، وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين أفكار جديدة، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات، أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات.

الأعراض الدالة على اضطرابات التفكير
عدم قدرة الطالب على التفكير الاستدلالي
ليس لديه إبداع أو ابتكار أو أصالة في التفكير
عدم القدرة على التفكير بطريقة منطقية منظمة
لا يدرك العلاقات الزمنية مثل : الأمس ، واليوم ، والغد
يعاني من قصور في القدرة على التصور
لا يستطيع التعبير عن ذاته
لا يستطيع استكمال الصور والمعاني
يجد صعوبة في مفاهيم العدد والكم، مثل أكثر وأقل

6- إضطرابات اللغة الشفوية

إن نمط التطور اللغوي للأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتمشى ونمط التطور اللغوي للأطفال الأسوياء، من حيث السرعة والكفاية التي يتم فيها تعلم اللغة. ويشير جبس وكوبر (Gibbs & Coper, 1989). أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في اللغة الشفوية تراهم يجلسون في مؤخرة الصف بأمل ألا يكلفهم المعلم بالكلام، كما أنهم قلما يتطوعون ذاتياً للإجابة وإذا كان لا بد أن يتكلموا يلاحظ عليهم التردد والتلعثم في الكلام واستعمال القليل من المفردات. ويمثل الاستماع مشكلة لذوي صعوبات التعلم، إذ يخطئون في إدراك بعض الأصوات المتشابهة ويخلطون بينها. كما



يعـانون في كـثير مـن الأحـوال من مشكلات في النطق فيتكلمون بشكل غير ناضج مع شـيء مـن الشـذوذ في الكـلام يتميـز بـرتابة ظاهـرة وعـدم وضـوح . وتصنف معظم اضـطرابات اللغـة الشفوية على أساس أنها تكمن في اللغة الداخلية واللغة الإستقبالية، واللغة التعبيرية.

اضــطرابات اللغــة الداخلية: وهـي الوجه الأول من اللغة الذي ينمو لدى الطفـل وهـي التي يتم من خلالها الإشراف أو تنظيم الخبرات دون استخدام رموز اللغة (كالربط الداخلي بين الكلب ونباحه) وهي اللغة التي يتحدث بها الإنسان إلى نفسه، أو كمـا يسـميها بياجيه التفكير قبل الإجرائي (Wallace,1988). واكتساب اللغة الداخلية يتضـمن تكويـن الصـور اللفظـية للكـلمات والمفاهيم. ويبدو أن الصعوبة التي يواجهها الطالب ذو الصعوبة التعلمية هنا هي عدم مقدرته على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية، مما يؤثر بالتالي في عملية التواصل وبالتالي في آلية تعلمه.

اضطرابات اللغة الإستقبالية: وتبدأ هذه اللغة في النمو لدى الطفل منذ الشهر الـثامن مـن عمـره، وهـي تتمـثل باللغـة المكـتوبة أو المـنطوقة الـتي يـتلقاها الطفل من الآخـرين، ولهـذا فهـي تحـتاج م ن الفـرد أن يـتمكن مـن مهـارات الاستماع والقراءة. فالأفـراد الذيـن يعانون الاختلال في هذا المجال يسمعون عادة ما يُقال، وقد يتمكنوا من قـراءة ما يُعرض عليهم، ولكنهم لا يستطيعون فهم معناه. ومهما يكن الأمر، فإن درجة الاضـطرابات بـين الأفـراد تـتفاوت وفقـاً لتفاوت أبعاد مختلفة. ويمكن القول من ناحية نمطـية، بأن الطلبة ذوي الصعوبات الإستقبالية الذين يتصفون بمعاناتهم في ربط الأسماء بموضـوعاتها أو أشـيائها يكونون ذوي قدرة ضعيفة في تذكر الأسماء، ويواجهون بعض الصعوبة في تفسير اللغة البيئية، فضلاً عن تكرارهم لكلمات وجمل لا معنى لها.

اضــطرابات اللغة التعبيرية: وتبدأ هذه اللغة في النمو لدى الطفل منذ العام الاول، وتتمـثل بالمهـارات الضـرورية لانـتاج اللغـة اللازمـة للتواصـل مـع الآخـرين كالتعبـيرات المـنطوقة أو المكـتوبة.(Learner, 2000) ففـي حـال الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب على مستوى هذا النوع من اللغة. فإنه يلاحظ عليهم

في أحـيان كثيرة عزوفهم عن التواصل مع الآخرين كغيرهـم من الطلبة، والميل إلى العزلة تلافـياً لانكشاف ضعفهم في التعبير، أو الركاكة التي يصوغون بها تعابيرهم. حيث يبدو عـلى الطلـبة الذيـن يعـانون هـذه المشكلة بأنهم ليسوا قادرين على استرجاع الكلمات لغايـات اسـتخدامها تلقائـياً، في حـين يعـاني البعض الآخر صعوبة في تخطيط أو تنظيم الكلمات وأشباه الجمل للتعبير عن فكرة ما، أما في الحالات الحادة ربما يكون الفرد غير قـادر عـلى تقليد الأصوات أو القيام بالأنماط الحركية اللازمة للكلام (تحريك الأعضاء الصوتية).(Wallace,1988).

وتشـير الملاحظـات إلى أنـه قـد يجتمع لدى بعض الطلبة المعاناة من صعوبة في نوعـي اللغـة: الإسـتقبالية والتعـبيرية، إلا أن بعضـاً منهم لا يعانون في الأساس إلا من صـعوبة في اللغـة التعبيرية فقط، ويظهر على هؤلاء بشكل عام انهم يفهمون أكثر بكثير مـا يتكـلمون، فهـم بفعـل قدراتهـم العقلـية المتوسـطة بوجـه عام، قادرون على الفهم والاستيعاب .

ويشـير بـريان (Bryan ,1981) إلى أن الطلـبة ذوي صـعوبات التعلم يواجهون مشـكلات في إسـتخدام اللغـة ناجمة أصلاً عن مشكلات في المكونات (أو النظم) الأساسية للغـة وهـي، الـنظام التركيبي Syntactic System الذي يختص بالقواعد اللغوية ، والنظام الصـوتي Phonological System الذي يختص بنطق الألفاظ التي تكون الرسائل، والنظام الدلالـي، Semantic System وأخـيراً، هـناك مكـون آخر ينشأ من كون أن اللغة جزء من النظام البراجماتي Pragmatic System ويقصد به مكون "إستخدام اللغة".

فالطلـبة ذوو صـعوبات التعـلم عمومـاً يعـانون مـن صـعوبات لغويـة، فهم يـتأخرون في تطويـرهم لتراكيـب دلالـية مـتقدمة، ويـبدو هـذا الـبطء أكثر وضوحاً في الصـفوف الابتدائـية. كما أنهم يعانون من مشكلات في فهم القواعد التي تحكم تشكيل الكـلمات وتعـريفها بـنفس السـرعة الـتي يـنجزها بهـا زملاؤهم الأسوياء، لا سيما في اسـتعمال ضـمير الغائـب أو الجمـع أو زمـن الأفعال. كما أنهم يواجهون مشكلات في معالجة القواعد النحوية عند صياغة الأسئلة التي تتعلق بما وماذا وكيف وأين.



ويلاحظ على لغة الطلبة ذوي صعوبات التعلم ميلهم إلى سرعة التنقل في الموضوعات، بمعنى أنهم لا يحافظون على الموضوع المطروح ولا يشبعونه، كما أنهم لا يوفرون سياقاً كافياً من المعاني، ويستمرون بعرض الموضوع بالأسلوب المحدد نفسه بدلاً من تكييف الكلام ليلبي حاجة المستمع ، ثم أنهم لا يستجيبون لطلبات المستمع المتعلقة بتوضيح ما يتحدثون عنه ولا يحسنون طرح الأسئلة بهدف الحصول على معلومات جديدة.

ثانياً: الصعوبات الأكاديمية

تظهر الصعوبات الأكاديمية أكثر وضوحاً لدى الطلبة في مرحلة الدراسة الابتدائية، وتعد هذه الصعوبات هي من أكثر ما يميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Mercer,1997) وأكثر ما تظهر هذه الصعوبات في المهارات الأساسية للقراءة والاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي وإجراء الحسابات الرياضية والتفكير الرياضي. حيث يوصف الطالب بأنه ذو صعوبة تعلمية عندما يوجد تباين واسع بين قابلياته ومستوى تحصيله الأكاديمي في المهارات آنفة الذكر. ومن الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم .

١- صعوبات القراءة

يتعلم معظم الأطفال الكلام دون عملية تعليم مقصودة، وإنما ببساطة عن طريق التعرض للغة المتداولة في البيئة المحيطة بهم، والتواصل المتبادل مع أفراد أسرتهم وأصدقائهم . لكن القراءة تحتاج غالباً إلى تعلم مقصود. وهناك بعض الحالات التي فيها عَلم الأطفال أنفسَهم القراءة، قبل بداية مرحلة التعليم المدرسي، ودون تدخل أبويهم. (تمبل،٢٠٠٢).

وكانت فريث (Frith,1985) قد أجرت تعديلات على إحدى نظريات النمو في تعلم القراءة ، والتي صاغها أصلا "مارس"، حيث وَصفت نظرية ذات مراحل ثلاث: مرحلة "الكلمات المكتوبة" Logographic ، ومرحلة "حروف الهجاء" Alphabetic ، ومرحلة "الكتابة الإملائية" Orthographic . ففي مرحلة "الكلمات المكتوبة" يكتسب الطفل القدرة على التعرف الفوري على الكلمات المرئية ، وتظل العوامل الفونولوجية المعتمدة



عـلى الصـوت في المرتـبة الثانـية، بحيث لا ينطق الطفل الكلمة إلا بعد التعرف عليها. وفي المرحلة الخاصـة ب "حـروف الهجـاء"، يكتسـب الطفـل القـدرة التحليلية على فك شفرة الحروف إلى أصـوات ذات ترتيـب متـتابع. واخـيراً، في مـرحلة "الكـتابة الإملائية" تُحلَّل الكـلمات منهجـياً إلى وحـدات أكبر دون تحويلها إلى صوت. وتُمَثَّل هذه الوحدات داخلياً على هيئة شفرات مجردة تستثير المعنى ثم النطق في نهاية المطاف.

وتـتأثر القـدرة عـلى تعـلم مهـارة القراءة بعدد من العوامل أو المتغيرات، مثل العمـر الـزمني، والعمـر العقلـي، وسـلامة الأجهـزة الحسية السمعية والبصرية، والخبرة السـابقة، حيـث يسـتطيع الطفل العادي أن يقرأ الصور في سن الثالثة ، وأن يقرأ الكلمة المطـبوعة في سـن الخامسة ، حيث يعمل الطفل العادي أثناء تعلمه القراءة على توظيف قدراتـه العقلـية وخـبراته السـابقة في ربـط الدلائـل السـمعية والبصرية معاً عند تعلمه للقراءة. ويمكن تصنيف القراءة إلى القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة.

ويشـير هـالان وكوفمـان (Hallanan &Kouffman, 2003 , p.162) إلى أن صـعوبات القـراءة Reading Disabilities تعتـبر مـن الصـعوبات الأكثر شيوعاً لدى الطلـبة ذوي صـعوبات التعـلم . وتكمـن المشكلة الأساسية في ضعف المهارات اللغوية وخصوصاً الوعي الصوتي phonological Awareness .

بـناءً عـلى ذلـك فـإن الطلـبة الذين يعانون من صعوبة القراءة، لديهم عجز في تحويـل مجموعـة الحـروف التي تكون الكلمة إلى الأصوات التي تقابلها (صوت الكلمة)، أي أنهـم يواجهـون صـعوبة في فـك وتحلـيل رمـز الكـلمة Word Decoding . فهـم يعجـزون عـن تحويـل التمثيلات العقلـية لمجموعـة الحـروف المكونـة لكلمة إلى الكلمة الأصـلية (في الأصـل يـتم ترمـيز الكـلمة Encoding ثـم تحويـلها إلى تمثيلات عقلية، وعـندما نريد نطق هذه الكلمة فإننا نعمل على تحليل لها أي فك رموزها). وهذا العجز يجعل القراءة بطيئة وغير آلية.

الوقاية من الفشل في القراءة

تناقش هذه الدراسة أهمية التدخل المبكر في المراحل الأولية من الطفولة المبكرة، للحيلولة دون حدوث صعوبات في تطور مهارات القراءة والكتابة التى تعتبر أساسية في التحصيل الدراسى والتفاعل الاجتماعى الإيجابى . وقد تناولت الدراسة المفاهيم الأساسية المرتبطة بمهارات الإعداد للقراءة مثل: التقييم في المراحل العمرية المبكرة، والتدخل المبكر، والوقاية، وذلك من خلال التدريب على مهارات الوعى الفونيمى، ودور التعلم الأسرى. وقد ركزت الدراسة على محورين أساسيين للوقاية من الفشل القرائى وهما الوعى الفونيمى، والتعلم الأسري، والتحفيز والتطور اللغوي. ويتناول الوعى الفوينمى تدريب الأطفال على مهارات السجع، والإيقاع، والقافية والتعرف على أجزاء الكلام (الأصوات والمقاطع)، والتلاعب بها من خلال الكلمات. أما التعلم الأسري فيركز على دور الوالدين والأسرة عموماً في القراءة والكتابة، وتجذيرهما كمادة جيدة ، بالإضافة إلى تحفيز لغة الطفل، وتوفير بيئة لغوية ثرية، تمكنه من اكتساب اللغة بشكل طبيعى وتهيئته للتعامل مع مفهوم الكتاب والاستمتاع بمحتواه. (طيبي،٢٠٠٥)

حالة الديسلكسيا

ما تزال مشكلة الصعوبات القرائية المحددة أو ما يسمى عسر القراءة الديسلكسيا Dyslexia من الظواهر التربوية التي تواجه المعلمين، ويمكن أن يملكوا القدرة بالتدريب والممارسة على التعامل معها ولكنهم لا يملكون تفسيراً علمياً مقنعاً لها. ويرى البعض أن استعمال مصطلح صعوبات تعلمية محددة بدلاً من مصطلح الديسلكسيا يمكن أن يكون مفيداً لأنه يتضمن مشكلات في مجالات معينة قابلة للتحديد أكثر من كونها خللا عاماً يرجع إلى قصور دماغي كما قد يُفهم من كلمة الديسلكسيا، فضلاً عن اختلاف الآراء والاجتهادات في معناها ودلالاتها.

وقد عرف "الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب World Federation of Neurology حالة عسر القراءة بأنها ذات "أساس تكويني"، الأمر الذي يعني أنه يراها أنها ذات أساس بيولوجي دون أن يحدد طبيعته.(تمبل،2002). ولقد تبنت جمعية اورتون لصعوبات القراءة، والتي تعتبر اجتماعاتها السنوية بمثابة منتدى عالمي في هذا المجال التعريف التالي للديسلكسيا "الديسلكسيا هي اضطراب عصبي كثيراً ما يكون موروثاً، ويتدخل في اكتساب اللغة ومعالجتها، ويكون متفاوتاً في الدرجة ، ويظهر بصعوبات في اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة، والكتابة، والتهجئة، والخط اليدوي، وأحياناً في الحساب. والديسلكسيا لا تنشأ نتيجة لنقص في الدافعية، أو نقص في الحواس، أو الفرص التعليمية، أو البيئة المناسبة، أو غير ذلك من العوامل المعيقة، على الرغم من أنها قد تُصاحب بها. ومع أن الديسلكسيا تمتد مدى الحياة، إلا أن ذوي الديسلكسيا يمكن أن يستجيبوا للعلاج وبنجاح إذا ما قُدم في الوقت المناسب وبشكل الملائم".

ونحن نعلم أن صعوبات القراءة والتهجئة غالباً ما تسري في عائلات معينة، وان مثل هذا التاريخ العائلي للمرض غالباً ما يصيب الذكور أكثر من الإناث. والواقع أن الأطفال الذكور أكثر عرضة للاضطرابات اللغوية النحوية عموماً. وليس من المعلوم بعد ، ما إذا كانت الإناث بدورهن أكثر عرضة للإصابة باضطرابات في الوظائف الفراغية Spatial Visual أم لا.



وأطفال عسر القراءة مستوى ذكائهم طبيعي، إلا أنهم يعانون صعوبة في القراءة والتهجئة. وهذه الصعوبة لا تتوازى مع مهاراتهم الأخرى. فإذا التقيت بأحد هؤلاء الأطفال ، ستجد أنه يتحدث بصورة سوية تماماً، ويستطيع أن يشرح، وأن يصنف

الأشياء بوضوح تام .فالصعوبة لديه محددة تماما. وهي السيطرة على الشفرة الكتابية المستخدمة في القراءة.

أنواع الديسلكسيا

يرى الكثير من الباحثين أن أعراض الديسلكسيا التي تظهر على الأفراد، تندرج تحت أنواع مختلفة من الديسلكسيا. ومن أهم الأنواع التي أشارت إليها المصادر المتخصصة ما يلي :

1-الديسلكسيا العميقة Deep Dyslexia

في هذا النوع من الديسلكسيا، يقرأ الفرد الكلمة ليس وفقاً لمنطوقها بل وفقاً لمنطوق كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى. فمثلاً يقرأ Gnome على أنها Pixie (والكلمتان تفيدان معنى الجِنّيَّة)، أو قد يقرأ "أسود" على أنها "أبيض" وهذا النوع من الأخطاء يسمى "اختلاف قراءة دلالي" Semantic Paralexia لوجود علاقة بين المثير والاستجابة.والذين يعانون من الديسلكسيا العميقة يقعون في نوعين من الأخطاء هما:

أولاً : خلل القراءة الموروفولوجي Morphological Paralexia : فالأشخاص هنا عندما يقرأون كلمات ذات نهايات نحوية يميلون إلى اغفالها أو إلى استبدال نهايات أخرى بها. فمثلاً عندما يقرأون كلمة "خبز" يجعلونها "مخبوزات".

ثانيا: إبدال وظيفة الكلمة Function word Substitutions: حيث يميل ذوو عسر القراءة العميق إلى استبدال الكلمات النحوية القصيرة بعضها بالبعض الآخر، فقد يقرأون "في" مثلاً على أنها "إلى" أو "هو" على أنها "نحن".

2-الديسلكسيا السطحية Surface Dyslexia

إن الشخص المصاب بعسر القراءة العميق في مقدوره الوصول إلى المعنى لكنه ليس في مقدوره الوصول الى النطق ، بينما المصاب بعسر القراءة السطحي في مقدوره الوصول الى النطق ، لكنه غير قادر على الوصول إلى المعنى.(Marchal&Neocompe,1973) . فالمصاب بعسر القراءة السطحي يستطيع



قـراءة الكلمـات غـير المألوفـة والحـروف الـتي لا تكـوّن كلمـة ذات معنـى، بـصورة جيـدة. ويبـدو أنـه يـستعمل مـسار القـراءة الـصوتي دون الـدلالي. بعبـارة أخـرى المـصاب هنـا عليـه أن ينطـق الكلمـة أولاً حتـى يتعـرف إلى معناهـا، ولكـن وجـدت الدراسـات أن الكلمـات الـتي تتماثـل في النطـق وتختلـف في التهجئـة تـسبب للمـصاب بهـذا النـوع مـن الديسلكـسيا متاعـب. فالكلمتـان *Sale* و*Sail* واللتـان لهمـا ذات التماثـل الـصوتي، سـيكون مـن الـصعب عليـه التمييـز بينهمـا إذا كـان التعرف يتوقف على وحدة الصوت.

3-الديسلكسيا الصوتية Phonological Dyslexia

هذه الحالة تشبه حالة عسر القراءة العميق في نواح عديدة. فالمصاب هنا يعاني صعوبة في قراءة الكلمات ذات المعنى بصوت عال. ويميل إلى ارتكاب أخطاء مورفولوجية في القراءة، حيث يقرأ جذر الكلمة بصورة سليمة، لكنه يغفل أي زيادات أو يقوم بإبدالها. أما في حالة عسر القراءة الفونولوجي (الصوتي)، فإن المصاب لا يرتكب أخطاء دلالية كما هو الحال بالنسبة لعسر القراءة العميق، إضافة إلى أن مستوى قراءة المصاب بعسر القراءة الصوتي في مجملها أعلى من ذوي عسر القراءة العميق.(تمبل،2002). وبذلك تفسر حالة عسر القراءة الصوتي بأنها قراءة جيدة بواسطة المسار الدلالي للقراءة، دون الأخطاء الواضحة في عسر القراءة الدلالي. وهذه الأنواع الثلاثة المختلفة من عسر القراءة: السطحي، والعميق، والصوتي، يطلق عليها جميعها "عسر قراءة مركزي" لان التلف فيها يحدث في عمليات القراءة المركزية في المخ.

4-الديسلكسيا المباشرة Direct Dyslexia

تشير نظريات القراءة الأحدث إلى احتمال وجود مسار قراءة ثالث يجب إدماجه مع نماذج القراءة. فقد بينت الدراسات وجود مصابين ليس لديهم القدرة على قراءة كلمات غير انتظامية بصوت عال. ولما كانت هذه الكلمات لا يمكن قراءتها من خلال المسار الصوتي للقراءة. فلا بد من أن قراءتها قد تمت من خلال مسار القراءة الدلالي (المعاني). الا أنه، حينما سئل المصابون عن معاني تلك الكلمات، لم يستطيعوا تقديم إجابة مقبولة. ومعنى ذلك أنه كان بمقدورهم قراءة كلمات غير انتظامية لا



يعرفون معناها . ونموذج القراءة ثنائي المسار(مسار القراءة الدلالي ومسار القراءة الصوتي) لا يستطيع تفسير هذه الظاهرة ، حيث أن المرضى استطاعوا الوصول إلى النطق الإجمالي دون أن يستعملوا النظام الدلالي. ومن هنا جاء افتراض وجود مسار ثالث ، يتجه مباشرة من المدخل البصري لنظام توليد الكلمات، إلى مستودع نطق الكلمات ، متخطيا النظام الدلالي. أنظر الشكل (1-4). وبما أن هذا المسار يمضي مباشرة من مدخل مولد الكلمات إلى مستودع النطق ، فإنه يسمى "مسار القراءة المباشر".

المثير البصري

محلل نحوي

مترجم

ضام

توليد الكلمات وفقا للمدخل البصري

المعاني

التمثيل الصوتي

استجابة

الشكل (1-4) نموذج لمسار ثلاثي للقراءة، موضحاً المسار المباشر



الأخطاء القرائية النمطية الشائعة عند الطلبة المصابين بالديسلكسيا*

- البطء المفرط والتردد أثناء القراءة
- التخمين شبه العشوائى أثناء التعرف إلى الكلمات بغض النظر عن صحة المعنى في السياق
- القفز عن الأسطر والمقاطع أثناء القراءة
- محاولة نطق الأحرف دون توليفها في الكلمات الصحيحة
- الخطأ أثناء التركيز على مقاطع الكلمة فيحرك الحرف الذي لا ينبغى تحريكه
- قراءة الكلمات قراءة معكوسة .مثل "ملعم" بدلا من كلمة "معلم"
- ترتيب الحروف بشكل مخطوء كأن يقرأ "بلعة" باعتبارها "لعبة"
- الخطأ في قراءة الكلمات المتشابهة بالشكل بغض النظر عن المعنى ، كأن يقرأ "سريع" بدلاً من "بديع"
- يهمل علا مات الترقيم مما يؤدي إلى اختلاط المعنى في النص

*بتصرف عن: (هورنزبي،٢٠٠٠).

٢-صعوبات الكتابة

إن الكتابة هي وسيلة من وسائل التعبير عن الذات، ونقل المعرفة، والاتصال مع الآخرين، وهي مهارة معقدة تتضمن التنسيق بين عدد من العمليات العقلية كالقراءة، والتذكر، والتآزر الحركي البصري.(الروسان وآخران،٢٠٠٤). وتحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية. حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب والتحدث والقراءة. وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم مكونات الكتابة الثلاث: التعبير الكتابي Written Expression والكتابة اليدوية Hand Writing والتهجئة الإملائية Spelling.

بناءً على ما سبق فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يواجهون صعوبة في مهارات الكتابة سابقة الذكر فهذه المهارات تتكامل مع بعضها لتشكل مهارة الكتابة. وقد سميت صعوبة الكتابة بإسم قصور التصوير Dysgraphia أو عدم الإنسجام بين



البصر والحركة. ويبدو أن مشكلات التعبير الكتابي ترجع إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على تنسيق عملية الكتابة وصياغتها في جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية وقواعد التنقيط . ويظهر على بعض ذوي صعوبات التعلم إنحراف واضح في الخط اليدوي حيث يبدو شبيهاً بالخربشة، ويكثر فيه عكس الحروف، ووضع النقط في غير أماكنها، وعدم إلتزام السطور في الكتابة. وقد يرجع ذلك في أحيان كثيرة إلى ضعف في التناسق أو صعوبة في الإدراك الحركي. (Wallace 1988).

كذلك تظهر صعوبات في التهجئة (الكتابة غيباً) عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتمثل هذه الصعوبات في اضافة حروف لا لزوم لها، وكتابة الحروف بشكل معكوس، وحذف بعض الحروف الأصلية من الكلمة أثناء كتابتها، وكتابة الكلمات باللهجة المجتمعية السائدة، وعدم تمييز الحروف من بعضها في الكلمة الواحدة.

وتفيد الدراسات بأن الطلبة الذين يظهر عليهم ضعف في تعرف الكلمة يتجلى ضعفهم هذا في عدم تمييز حروف تلك الكلمة، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز، وعدم تركيب الحروف لتكون كلمات، وتنظيم الكلمات في جمل ذات معنى، وهذا من شأنه أن يستنفذ طاقاتهم في الانتباه، مما يؤدي بهم إلى صعوبة الاستيعاب. وعندما ينضج الأطفال الصغار يعبرون عن نقص تراكمي في المعرفة والمعلومات، ويأخذ تخلفهم عن زملائهم يتزايد باستمرار وذلك لعدم إجادتهم القراءة بصفتها وسيلة لتعلم المواد الأخرى.

أعراض الصعوبات التعلمية في الكتابة

- بطء الطالب في إتمام الأعمال الكتابية
- كره للكتابة وتجنب لها وتأخر في تعلمها
- تدوير كراسة الكتابة أو حرف الصفحة أو تغيير موقعها باستمرار
- إدارة الرأس عند القيام بالنسخ
- صعوبة قراءة المادة المكتوبة

-صعوبة فهم المادة المكتوبة
-استخدام تعبيرات كتابية لا تتلاءم وعمره الزمنى
-كثرة وتكرار الأخطاء الإملائية
-كتابة الحروف والكلمات غير منقوطة
-صعوبة تنظيم المادة المكتوبة
-عدم الدقة أثناء النسخ من السبورة
-كثرة الأخطاء القواعدية في المادة المكتوبة
-الكتابة المعكوسة للحروف، والكلمات، والأرقام، والجمل، والفقرات
-فقر المادة المكتوبة من حيث المعنى والأفكار
-الكتابة المتصلة والتى تخلو من الفواصل أو تحديد بدايات الجمل أو نهايتها
-حذف بعض حروف الكلمات عند الكتابة وخاصة حروف البداية أو النهاية.
(Mercer,1997& Learner ,2000)

حالة الديسجرافيا

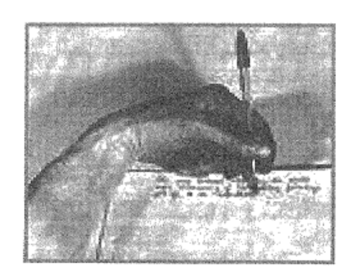
كما وأن هناك أطفالا لديهم صعوبة في تعلم القراءة ، فإن هناك لديهم عسر كتابة نموي (الديسجرافيا) Developmental Dysgraphia. أي أنهم يعانون صعوبة خاصة في تعلم التهجئة. وكل الأطفال الذين لديهم عسر قراءة نموي لديهم عسر كتابة نموي. إلا أن عسر الكتابة النموي قد يحدث بينما تظل القراءة جيدة نسبياً.وعليه فإن عسر الكتابة النموي أكثر انتشاراً من عسر القراءة النموي.(تمبل،٢٠٠٢).

ويبدو أن هناك في التهجئة (الكتابة غيباً)، مثلما هو في القراءة ، أكثر من طريقة نستطيع من خلالها أن ننشط شفرة التهجئة. فيمكننا أن نستخدم شفرة تعتمد على معرفة الكلمة ككل: معناها، وتركيبها، ويمكننا كذلك أن نستخدم شفرة معتمدة على العناصر الصوتية المفردة للكلمة . لذلك نجد أن في النماذج الحالية للتهجئة، لدينا مساران منفصلان: واحد للتهجئة الصوتية، وآخر للتهجئة الدلالية. والجهاز الذي يختزن معرفة الكلمة ككل، ومعرفة تتابع الجرافيمات (أصغر الوحدات الكتابية) التي



يلزم تنشيطها حتى نتهجى الكلمات، يعرف باسم "جهاز انتاج جرافيم الكلمات" . Graphemic Word Production System

إن الأنماط المختلفة لنمو القدرة على التهجئة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر كتابة نموي تشير إلى أن مسار التهجئة الفونولوجي ومسار التهجئة الخاص بالكلمات كلاهما - واللذان يتميزان بموقع تشريحي مستقل لكل منهما- يمكن أن يصاب أحدهما دون الآخر أثناء النمو. فبعض الأطفال يكتسبون مهارات تهجئة فونولوجية جيدة، لكنهم يُخفقون في السيطرة على المعلومات الخاصة بالكلمات التي تمكنهم من تهجئة الكلمات غير المنتظمة، والتمييز بين المشتركات اللفظية. أما البعض الاخر فيبدو أنه مسيطر على المعلومات الخاصة بالكلمات، لكنه يجد صعوبة في السيطرة على القواعد المعتمدة على الصوت والتي تمكنهم من التهجئة المنطقية لكلمة غير مألوفة.



أنواع الديسجرافيا

مثلما هناك أنواع مختلفة من عسر القراءة النموي، فهناك أيضا أنواع مختلفة من عسر الكتابة النموي.(Temple, 1986). ونمط عسر الكتابة الذي يظهر لدى الأطفال من الفئة العمرية نفسها وفي المستوى ذاته من القراءة والتهجئة في أدائهم للاختبارات المألوفة، لا يكون متماثلاً بالضرورة .فالمسار الفونولوجي للتهجئة يمكن أن ينمو باستقلال نسبي عن المسار المعجمي الدلالي للتهجئة والعكس صحيح . وفي الاحوال التي يكون فيها المسار الصوتي



للتهجئة قد تأسس بصورة جيدة، فإنه يطلق عليه أحيانا "عسر كتابة نموي سطحي" Development Surface Dysgraphia. حيث تشير إحدى الدراسات (Hatfield & Patterson , 1983) بأنه في هذا النوع من عسر القراءة قام المصابون باتباع تهجئة تعتمد على قواعد المنطق، وليس على التهجئة الصحيحة الخاصة بالكلمة، إلا انهم كانوا يجيدون تهجئة الكلمات التي لا معنى لها، وكانت أخطاؤهم في التهجئة تحافظ على الطابع الصوتي العام للكلمة .

أما في الحالات التي تؤثر الصعوبات فيها على القواعد المعتمدة على الصوت، مع بقاء المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة، فإنه يطلق عليها أحياناً عسر كتابة نموي فونولوجي Developmental Phonological Dysgraphia . وقد يصاب النظامان كلاهما عند بعض الأطفال، الأمر الذي يؤدي الى اضطرابات تهجئة أشد سوءاً.

وقد وصفت أيضا حالات "*عسر كتابة عميق* Deep Dysgraphia" تشبه حالات "عسر القراءة العميق" في نواح كثيرة. فالمصابون لا يستطيعون كتابة الكلمات التي لا معنى لها عندما تملى عليهم. فالكلمات التي لا يستطيعون كتابتها تميل إلى أن تكون كثيرة التكرار وذات قابلية عالية للتصور. وهؤلاء لا توجد لديهم صعوبة خاصة في تهجئة الكلمات غير المنتظمة، إلا أن اللافت للانتباه هو كتابتهم لكلمات ذات دلالات موازية من دون أدنى اشتراك في المنطوق الصوتي. فهم مثلاً قد يحولون كلمة "زمن إلى ساعة" وكلمة مكتب إلى كرسي". ولديهم أيضا صعوبة في تهجئة الكلمات ذات الوظيفة النحوية مثل (نا الملكية) أو(ضمير المتكلم المنصوب) وما إلى ذلك.

صعوبات الرياضيات

تتمحور مناهج الرياضيات في أغلب الأحيان في العمليات الحسابية والعددية Counting Operation ، والقياس Measurement ، والحساب Arithmetic واجراء العمليات الحسابية Calculating ، والهندسة Geometry ، والجبر Algebra ، والإحصاء Statistics ، وحل المشكلات Problem Solving . ويجدر بالذكر أن مفهوم الرياضيات أشمل وأعم من مفهوم الحساب، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها، أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية.



تتمثل صعوبة الرياضيات في مواجهة مشكلات في اجراء العمليات الحسابية من جهة والصعوبة في حل المسائل من جهة ثانية. ويمكن أن تحدث هذه الصعوبة منفردة أو مصاحبة لصعوبات تعلم أخرى. ويقصد بصعوبة إجراء العمليات الحسابية عدم القدرة على اتقان الرموز الرياضية وإجراء الحسابات الرياضية وكثيرا ما يطلق عليها مصطلح Dyscalculia ويقصد بها غياب جزئي للقدرة الرياضية إذا لم تكن مرافقة لصعوبات لغوية، أو Acalculia إذا كان الغياب كليا لهذه القدرة.

فقد يعاني بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في تعلم المهارات الأساسية(الجمع، الطرح، الضرب، القسمة). وهذا غالباً ما يكون في الصفوف الابتدائية . في حين تظهر البعض الآخر من الصعوبات في الصفوف العليا في كيفية التعامل مع الكسور والأعشار والهندسة والجبر. والصعوبات الرياضية ايما ظهرت في أي مستوى صفي كان ، فإنها تنجم في الأغلب من مشكلات في الإدراك السمعي والإدراك البصري ، ومشكلات في الذاكرة والانتباه ، والقراءة واللغة، ومشكلات في التفكير المجرد .

أعراض الصعوبات التعلمية في الرياضيات

يصعب على الطالب المطابقة بين الأرقام والرموز

صعوبة في فهم قيمة المنزلة

فقد للمنزلة المقترض منها أو المحمول إليها

صعوبة في تفسير الصور والرسومات واللوحات البيانية

صعوبة في مطابقة الأشياء مع عددها

الخلط بين إشارات العمليات الرياضية (- = ÷ ، + x ، < >) .

عدم القدرة على تذكر الأعداد والأرقام

صعوبة في الحكم على السرعة والمسافة

عدم القدرة على تحديد العملية التي تستخدم في حل مشكلة ما



تدني مستوى الاستيعاب القرائي لفهم المسائل الرياضية الكتابية

صعوبة في استيعاب المفاهيم الرياضية العالية المستوى

عكس ترتيب الأرقام

صعوبة في الانتهاء مما يبدأ به والغرق في التفاصيل

صعوبة في تذكر الحقائق الحسابية وحفظ الأرقام

صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص (Lerner ,2000)

حالة الديسكالكوليا

إن مصطلح الديسكالكوليا مشتق من اللاتينية، حيث أن Dys تعني العسر و Calculia تعني الحصى الصغيرة التي كان يستعملها الأقدمون في العد. ويعود إطلاق هذا المصطلح إلى العالم بيشلاي Beslay الذي أطلقه لوصف حالات متفاوتة من صعوبات التعامل مع مبادئ الرياضيات.

وتفيد بعض الدراسات ان الصعوبات الرياضية واللغوية كثيراً ما تصاحب بعضُها بعضاً على الرغم من إمكان وجود طلبة يعانون صعوبات قرائية حادة ولكنهم لا يعانون من صعوبات في الرياضيات بل وإنهم يسفرون عن قدرة قوية في التفكير الرياضي.(الوقفي، 2003،أ).غير أننا اذا تجاوزنا مفهوم الصعوبات القرائية وما يرتبط بها من صعوبات في الرياضيات إلى صعوبات التعلم المحددة في الرياضيات أو ما يعبر عنه المصطلح الطبي Dyscalculia نجد أنفسنا أمام صعوبات محددة حادة خاصة بتعلم الرياضيات واستعمالها وحدها وليس لها صلة بالصعوبات اللغوية الأخرى ، وهذه الصعوبات ناشئة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي .



خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم كثيرة ومتنوعة، بل إن بعض هذه الخصائص يصعب قياسها على نحو دقيق وموضوعي. ولذا تتميز الصعوبات التعلمية في التفكير التربوي المعاصر بأنها متفاوتة ومتغايرة، ولا يجمع بينها ناظم بعينه؛ ذلك أن كل طفل ذي صعوبة تعلمية هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصعوبة في مجال دون غيره، ولذا لا توجد مجموعة من الخصائص تتوافر في جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، فبعضهم يتجلى عليه أنماط من الصعوبة تتمحور حول المجال المعرفي يكون بعضها في القراءة أو الحساب أو حتى في التفكير، وبعضهم تتمحور صعوباتهم في المجال الاجتماعي، أي في العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات أو السلوك غير المناسب. وثمة فريق ثالث يواجهون المتاعب في المجال اللغوي، فتراهم يعانون من ضعف التعبير عن ذواتهم شفوياً، أو كتابياً، أو في معالجة اللغة واستيعابها، وأخيراً هناك الكثير من الصغار يرزحون تحت وطأة متاعب حركية تصيب واحدةً أو أكثر من المهارات المتصلة بالعضلات الكبيرة، أو المهارات النفسية الحركية، أو الادراكية الحركية حيث يغلب أن تجد مجموعة من الخصائص أو المميزات لدى هؤلاء الطلبة. ويشير هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman , 2003) إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية يُظهرون الخصائص النفسية والسلوكية التالية:

1-مشكلات محددة في التحصيل الأكاديمي. (القراءة، اللغة المكتوبة، اللغة المحكية، الرياضيات).

2-اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد.

3-مشكلات في الذاكرة، والمعرفة، وما وراء المعرفة.

4-الضعف الادراكي الحركي ومشكلات عامة في التآزر.

5-مشكلات اجتماعية – انفعالية.

6-مشكلات في الدافعية.

7-ضعف في القدرة على تعلم الاستراتيجيات.

التقييم النفسي - التربوي لصعوبات التعلم

لا شك في أن عملية التقييم النفسي التربوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي عملية منهجية في جمع معلومات تربوية ذات صلة بهذه الصعوبة، وذلك بهدف الوصول إلى قرارات قانونية وتعليمية عند تقديم خدمات خاصة. فعملية التقييم عملية منظمة تسعى إلى التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء الطالب تمهيداً لتحديد البرنامج التربوي المناسب لاحتياجاته. ولتحقيق هذه الغاية، يقوم فريق التقييم باعتماد وسائل وطرق عدة في جمع المعلومات، ويستهدفون جوانب نمائية مختلفة قبل إطلاق أحكامهم النهائية على الطالب وتحديد أهليته لتلقي الخدمات التربوية الخاصة ضمن فئة صعوبات التعلم.

أغراض التقييم

١- الكشف Screening . وهي المرحلة التي يتم من خلالها التعرف على الطلبة الذين هم بحاجة إلى إجراء تقييم إضافي معمق لاحقاً (الخطيب والحديدي،١٩٩٨). وفي مجال صعوبات التعلم ، فإن مرحلة الكشف تهدف الى التعرف على الطلبة الذين يُتوقع بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية.

٢- الإحالة Referral. تمثل هذه المرحلة بحث المعلم عن مساعدة إضافية من الأشخاص المختصين في ضوء ملاحظاته وتقييمه للأداء الصفي لطلبته. فإذا لاحظ المعلم بأن طالبا ما يعاني من مشكلات في التعلم ولم يستطع التعامل معها ، فإنه يقوم بإحالته إلى المختصين بغرض إجراء تقييم شامل للطالب.(الروسان وآخران،٢٠٠٤).

٣- التصنيف Classification، وهي تحديد أهلية الطالب للحصول على الخدمات التربوية الخاصة. وفي هذه المرحلة يتم تشخيص الطالب الذي تمت إحالته وتحديد فئة الإعاقة التي سيتلقى الطالب خدمات تربوية خاصة في ضوئها. فإذا ما أثبتت معطيات عملية التقييم بأن الطالب يعاني من صعوبات في التعلم مثلاً، فإنه سيصنف ضمن صعوبات التعلم.



4- **تخطيط التعليم** Instructional Planing. أي استخدام المعلومات التي تم جمعها حول الطالب كأساس لبناء الخطة التربوية الفردية، واختيار البديل التربوي المناسب للطالب واتخاذ قرارات ومخططات تتعلق بعملية التعليم.

5- **مراقبة تطور أداء الطالب** Monitoring Pupil Progress. وتعني مراقبة تقدم الطالب الأكاديمي. ويمكن استخدام طرق ووسائل عديدة لمراقبة هذا التطور، ومنها: الاختبارات الرسمية، أو الاختبارات غير الرسمية، أو طرق القياس البديلة.

أنواع التقييم ووسائل جمع المعلومات

تندرج أغلب أدوات تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم تحت نوعين أساسيين من التقييم هما، التقييم الرسمي والتقييم غير الرسمي، ويمكن من خلال تنسيق وربط المعلومات التي تُجْمَع من استخدام هذين النوعين وإجراء التكامل بينهما التوصل إلى صورة شاملة عن واقع الطالب، ذلك أن كل نوع منهما يزود بمعلومات ذات طابع تقييمي معين.

1- التقييم الرسمي

يقوم هذا النوع من التقييم على تطبيق الاختبارات الرسمية، أو ما يعرف بالاختبارات المعيارية. والتي تتميز بدقة البناء وبوجود أدلة لها تقدم معلومات عن كيفية اختيار العينة، وعن صلاحية الاختبار من الناحية التقنية التي تتعلق بصدق الاختبار، وثباته، وكيفية تطبيقه، وتصحيحه، وتأويل علاماته، وتوجيهات لضمان استخدامه استخداماً معيناً مقنناً.(الوقفي،2003،أ). وليس هذا فحسب بل إن العلامات الخام التي جمعت من استجابات الطالب – بناء على هذا النوع من التقييم – يصار إلى تحويلها إلى علامات مقننة تؤخذ من جداول المعايير الواردة في الدليل وتكون هذه العلامات على شكل مكافئات صفية، أو مكافئات عمرية، أو علامات مقننة، أو رتب مئينية.

وعلى الرغم مما ذكر آنفاً، فإن البعض يرى أن استخدام الاختبارات المعيارية الجماعية لاتخاذ القرارات النهائية المتعلقة بالطالب، هي إساءات فاضحة في الاستخدام؛ فمن الممارسات الشائعة في الكثير من المدارس تصنيف الأطفال على أنهم مضطربون



في إدراكهـم الحسـي، أو يحـتاجون إلى قراءة علاجية اعتماداً على نتيجة اختبار طبق لمرة واحـدة. وعـلى نحـو مشابه، تُتخذ قرارات كثيرة لوضع الأطفال في صفوف ومجموعات خاصـة، لا يدعمهـا في ذلـك سـوى علامـات الاختبار. وكثيراً ما يتضح في معظم هذه الحالات، أن نتائج الاختبارات قد تم توظيفها في غير غرضها الأصلي الذي تعنى به، مما يوجـب عـلى الفاحصـين أن يكونوا على دراية بالعواقب الناتجة من سوء استخدام هذا النوع من الاختبارات، وخاصة فيما يتعلق بتفسير النتائج المستقاة منها.

٢- التقييم غير الرسمي

يمـثل التقيـيم غير الرسمي عينة من المهارات والسلوك والاتجاهات الأكثر اتصالا بالمـنهاج وبـالمواقف التعليمـية، وهو ما يجعلها أكثر جدوى لمعلم الصف لكونها ذات طابع عملي واضح في التشخيص، والتعليم، وتقييم مدى تقدم الطالب على أسس يومية.

ومـن أكـثر أساليب التقييم غير الرسمي شيوعاً الاختبارات المحكية المرجع، الـتي لا ينـتظر مـنها إجراء المقارنات المعيارية بين الطلاب، وانما مقارنة الطالب مع ذاته وذلـك لتشـخيص معارفـه ومهاراتـه ومواطـن الضـعف المحـددة لديـه في هذه المعارف والمهـارات، للتركـيز عليها في المعالجة. حيث يعمد المعلمون هنا الى تطبيق التقييم القائم عـلى المـنهاج، واختـبارات المسـتوى، والملفات التراكمية، والملاحظة القائمة على قوائم الرصد وسلالم التقدير، والاستبانات، والمقابلات.

التشخيص المبكر لصعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة

تهـدف هذه الدراسة إلى إعداد وبناء قائمة للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لـدى طفـل الروضة (٥-٦) سنوات، في مجالات أربعة مكونة من (٥٥) صعوبة، بهدف مسـاعدة المسـؤولين والمهتمين بالطفل العربى في إعداد برامج التدخل العلاجى المناسبة لهـذه الصـعوبات قبل التحاق الطفل بالمدرسة، فكلما كان الكشف عن صعوبات التعلم مـبكراً كـان العلاج يسراً وسهولة، ولعل مما يساعد في ذلك توظيف القائمة التى أعدتها هذه الدراسة. (الفرا،٢٠٠٥)

وفي هـذا السياق تجـدر الإشـارة إلى أن المعـلمين بحاجة ماسة للحصول على بـيانات القـياس السـريعة، والـتي تأتي بشكل مباشر من البيئة الصفية المتغيرة. وأن المحافظة عـلى سير العملية التعليمية يقتضي من المعلمين الاعتماد على المواد التعليمية والاختبارات الـتي يصـممونها بأنفسـهم. ففي الغالب يقوم المعلم نفسه بإجراء هذا النمط من التقييم من خـلال اختـبارات صـممت لهـذه الغايـة، ويـتم اللجوء إلى هذا النوع من الاختبارات التي يؤلفها المعلم، للحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها من الاختبارات المعيارية أو المقننة، أو لتكملة المعلومات التي استخرجت من هذه الاختبارات.

وتتمـيز هـذه الاختـبارات غير الرسمية بكونها تجسد البرامج التعليمية ، فهي تتضـمن فقـرات تطـابق أهدافـاً ومهـارات مُتضمنة في برنامج التعليم الصفي. وتسمح باشـتراك المعـلم، وهي سهلة التصميم، ويمكن من خلالها التحقق من مدى صدق نتائج الاختـبارات الرسمـية . إلا أن إعدادها يستغرق وقتاً طويلاً ، ويفتقر معظمها إلى معايير الصـدق والثـبات، وتـنطوي عـلى درجـة كـبيرة مـن الذاتـية، وقد تكون الفقرات التي تتضمنها هذه الاختبارات متحيزة ثقافياً. ومن أنواع التقييم التي تندرج تحت التقييم غير الرسمي نذكر ما يلي:

أ- تقييم الأداء

تقييم الأداء Performance Assessment هو "تنوع في المهام والمواقف ، حيث يعطـى الطلاب فرصاً للتعبير عن مدى فهمهم وتطبيق المعرفة ، والمهارات ، والعادات ، في أطـر مـتعددة عـن وعـي وتفكير" (Marzona, et al; 1993 , p.13). وهذا النوع من التقيـيم تم إعـداده لتقيـيم ما يستطيع الطالب عمله بما تعلمه بدلاً من اختبار مدى تعلم أجزاء منفصلة من المعلومات أو المعارف. (Poteet , et al; 1993) .

إن هـذا الـنوع مـن التقيـيم يتطلب من الطالب أن يقوم بتكوين اجابته لا أن يخـتارها، كمـا وأنـه يتيح للقائمين عليه ملاحظة سلوكيات الطالب وبشكل مباشر أثناء



تنفيذه لمهام شبيهة كتلك التي في المجتمع خارج المدرسة. اضافة الى وضوح عمليات التفكير والتعلم التي يمارسها الطلاب أثناء تكوين اجاباتهم.

ومع ذلك فقد حذر إليوت (Elliot , 1994) من أن عملية تقييم الأداء التي تستخدم على نطاق واسع حاليا لتحل محل الاختبارات التقليدية القائمة على الاختيار من متعدد ، غالبا ما تعتمد بشكل كبير على ما يعتقده الفرد وليس على أساس بيانات حقيقية.

ب- التقييم الواقعي

حصل مؤخرا اتجاه نحو استخدام استراتيجيات بديلة عن الاختبارات الصفية المعيارية التقليدية، بحيث يعكس وعلى نحو أفضل الملاحظات والقرارات المتعلقة بنتائج التعلم لتكون موثوقة ومفيدة ومهمة، وبالتالي تكون صادقة أو واقعية ، وهذا ما يقصد بالتقييم الواقعي Authentic Assessment، ويعتبر هذا النظام أحدث نظام لتقييم مخرجات الطالب في العمل اليومي، إذ انه يتضمن تقييم مستوى انجاز الطالب لبعض المهام الواقعية الموجودة في مواقف حياتية حقيقية، مما يجعل منه تقييما واقعيا للأداء لاستدعائه متطلبات واقعية تحدث في مواقف حياتية فعلية. *(Meyer,1992)*. وقد لاحظ بوتيت وزملاءه *(*Poteet,et al; **1993**) . أن مصطلحات تقييم الأداء والتقييم تستخدم أحيانا بشكل متبادل ، ولكنهم ميزوا بينهما بقولهم بأن التقييم الواقعي هو بديل "واقعي" Realistic لتقييم الأداء.

وتشتمل المخرجات التي يعدها الطلبة في التقييم الواقعي على: تطبيق المعرفة، والإبداع، واستراتيجيات محددة، والتفكير على مستوى عال، وكذلك مهارات حل المشكلات من خلال نشاطات تعليمية حقيقية عالية الجودة، كما وتتضمن روح المبادرة والمسؤولية، ويتم تقييم المخرجات مع المعايير الموجودة مسبقا والتي أجمع عليها عدد كبير من الخبراء، ومن ثم يتم تحديد الدرجات النهائية للطلاب وفقا لأدائهم بالنسبة لهذه المعايير والأهداف التعليمية المسبقة.



والتقييم الواقعي يشجع الطلبة على التقييم الذاتي، ويقدم نوعاً من التغذية الراجعة المفيدة تعليمياً ومنطقياً، أكثر من تلك التي نجنيها من الاختبارات. وقد رحب الاختصاصيون كثيراً بأساليب التقييم الواقعي، وذلك للقدر الكبير الذي يتوفر فيها من الصدق والثبات.

ج- التقييم الوظيفي

يركز التقييم الوظيفي Functional Assessment على الإطار البيئي المحيط بسلوك الطالب في المجالين الأكاديمي والسلوكي. ويشمل التقييم الوظيفي الأحداث السابقة Antecedent (أحداث الموقف، ما الذي حدث قبل السلوك) والسلوك Behavior (السلوك الذي قام به الطالب) والأحداث اللاحقة Consequence (ما الحدث، النتائج التي تبعت سلوك الطالب مباشرة) ويسمى عادة أسلوب *(ABC)*

ويعتبر التقييم الوظيفي ضرورياً بشكل خاص حين يكون سلوك الطالب غير المرغوب هدفاً للتدخل العلاجي، وحين يحاول المعلمون تحديد الرسالة التي يحاول الطالب توصيلها إليهم من خلال ممارسة السلوكيات غير المرغوبة - ;Kern, et al) (1994 وقد تم التأكيد على استخدام التقييم الوظيفي في السنوات الأخيرة كمحاولة للتخلص من افتراضات المعلم، أو الملاحظات السببية لسلوك الطالب في منحى أكثر تنظيماً يساعد في إعداد أساليب التدخلات العلاجية المناسبة.

خلاصة القول، إن التقييم الوظيفي يتضمن تطوير وفحص النظريات حول ما الذي يسبب سلوك الطالب – الأكاديمي أو الاجتماعي – والذي يقود بدوره إلى تدخلات علاجية منهجية مناسبة. بالإضافة إلى أن هذا النوع من التقييم يساعد المعلمين على عزل المثيرات الموجودة في غرفة الصف والتي تُستجرُ سلوكيات معينة من الطلبة، أو تدعم وتفاقم، أو تسبب السلوك غير المرغوب. فالتقييم الوظيفي يمكن أن يساعد المعلمين في التركيز على سبب السلوك غير المرغوب بدلاً من التركيز على الأعراض.

د- التدريس التجريبي

التدريس التجريبي Trial Teaching استراتيجية تعالج وبشكل مباشر كيفية التدريس، حيث يتم تجريب وتقييم مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية بطريقة منظمة ، بما في ذلك المواد الدراسية المختلفة وطرق عرض هذه المواد والاستجابة لها ، إلى جانب أنواع التغذية الراجعة . وينصب اهتمام هذا الأسلوب على مدى استجابة الطالب للتعليم ، وذلك بغرض الكشف عن نوعية المهارات ومدى مساهمتها بصورة صحيحة في تعلم الطالب. وتستخدم بعض المصطلحات للتعبير عن استراتيجيات التقييم المعتمد على التدريس التجريبي مثل الاستراتيجية المباشرة، أو الاستراتيجية العملية أو الديناميكية.

هـ- التشخيص العلاجي

يمكن أن يوصف هذا النموذج بالمقارنة مع نماذج التقييم التقليدية، بأنه اجراء يحدد أفضل برنامج علاجي يوضع على أساس الاستجابات الفعلية للبرنامج العلاجي. ويتم وضع البرنامج العلاجي في ضوء مقارنة فعالية مختلف أساليب العلاج وأثرها على الطالب الفرد، وليس على أساس نتائج الاختبار.

تجدر الإشارة إلى أن الملاحظة المطولة أثناء البرنامج التشخيصي العلاجي أمر هام. فما إن يتم بناء علاقة بين المعلم والطالب ، حتى يجري تقييم موجز لتطور الطالب وذلك بغرض اكتشاف احتياجات الطالب اللازمة لتعلمه. وعلى أي حال فإن الهدف الرئيسي لهذا التقييم السريع هو تحديد المجالات التي تحتاج للدراسة بوسائل العلاج التشخيصي.



مجالات التقييم في صعوبات التعلم

القدرات العقلية

يعمـد القائم على عملية التشخيص إلى تطبيق مقياس لقياس القدرات العقلية عند الطالب، والهدف من ذلك:

(١)التأكد من أن الطالب لا يعاني من إعاقة عقلية.

(٢)الـتعرف على أداء الطالب في الاختبارات الفرعية (في مقياس وكسلر)، فالنتائج الـتي يـتم الحصـول علـيها مـن خـلال المقارنـة بين أداء الطالب في الاختبارات الفرعية الادائـية ونـتائج أدائـه في الاختبارات الفرعية اللفظية، تمد الفاحص بمعلومات قيِّمة عن مدى التباين الحاصل بين قدرات الفرد.

(٣) معـرفة فـيما إذا كـان هـناك تـباين بـين قـدرات الطالـب التحصـيلية من جهة وقدراته العقلية من جهة ثانية، وذلك من خلال نسبة الذكاء الكلية للطالب.

ويعد مقياس وكسلر لقياس ذكاء الأطفال الذي صدرت منه الطبعة الثالثة عام ١٩٩١ أكـثر مقاييس الذكاء استخداماً ونفعا فيما يتعلق بتشخيص القدرات العقلية عند الطلـبة. ومـن مقايـيس الذكـاء المشهورة أيضا مقياس ستانفورد بينيه ، وبطارية كوفمان لقياس ذكاء الأطفال (K-ABC) . واختبار سلوسون للذكاء.

القدرات الادراكية

يـتم الـتعرف إلى القـدرات الادراكـية عـند الطالـب، مـن خلال تطبيق قوائم الرصـد ومجموعـة مـن الاخـتبارات الادراكـية السـمعية والبصـرية. ففي مجال الادراك السـمعي ينصب الاهتمام على معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في مهارات التمييز السـمعي والتحلـيل السمعي وسعة الذاكرة السمعية. أما في مجال الإدراك البصري فيتم الـتعرف عـلى مسـتوى الطالـب في مهـارات التآزر البصري الحركي والتداعي البصري الحركي ومهارات التحليل البصري. (جرّار،٢٠٠٤،أ).

وليس من الحكمة بمكان أن يتوقف بنا الأمر عند مرحلة التشخيص والتعرف إلى مستوى الطالب في المهارات آنفة الذكر جميعها، بل أن علينا العمل على ربط النتائج المستقاة مع نتائج أدوات أخرى. فعملية التقييم يجب أن تكون عملية مستمرة ومتداخلة، ولا يجوز فصل أي جانب يتم تقييمه عن الجوانب الأخرى عند الطالب ذي الصعوبة التعلمية.

لذا، يجب ربط نتائج مقياس الذكاء بنتائج الاختبارات الإدراكية، فهناك بعض الاختبارات الفرعية في مقياس الذكاء من المفترض أن تكون نتائج الطالب عليها متناغمة والى حد كبير مع مجموعة الاختبارات الادراكية البصرية، وكذلك الحال بالنسبة للاختبارات السمعية أيضاً . فعلى سبيل المثال نجد أن اختبار التداعي البصري الحركي يشبه والى حد بعيد اختبار الترميز في مقياس وكسلر لقياس القدرات العقلية ، واختبار الذاكرة السمعية في مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية يشبه اختبار سعة الذكرة في مقياس وكسلر أيضا ، ومن هنا على الفاحص أن يحلل النتائج بشكل صحيح للوصول في النهاية إلى حكم تقييمي قائم على العلم والدقة في التفسير.

التحصيل الأكاديمي

يتم تقييم تحصيل الطالب في المواد الدراسية ـ في اللغة العربية والرياضيات في الأغلب ـ بهدف التعرف إلى كيفية أداء الطالب. وتتضمن أنظمة التقييم عادة مقياساً فردياً للتحصيل الأكاديمي، حيث أن المعلومات المتعلقة بتصنيف الطالب بالنسبة لأقرانه ومدى معرفته للمهارات المحددة أمر له أهمية كبيرة في التخطيط و التقييم لعملية التدريس .

وهناك الكثير من الاختبارات التي بالإمكان تطبيقها لتقييم التحصيل الأكاديمي عند الطالب ومنها: اختبار التحصيل من مقياس ـ بطارية كوفمان لتقييم الأطفال، واختبار التحصيل الواسع المدى ، واختبار بيبيدي للتحصيل الفردي ، وبطارية ودكوك ـ جونسون التربوية ـ النفسية. (Smith 1994) .



بالإضافة لما ذكر، فإنه من المفيد استخدام أساليب التقييم القائم على المنهاج الدراسي، وتحليل الموقف التعليمي للوقوف على مشكلات الطالب المحددة ، هذا إلى جانب إجراء مقابلة مع الطالب وتكليفه بحل مشكلة معينة، وتوضيح خطوات عملية الحل مما يساعد في الوقوف على مقدرة الطالب على التفكير. ومن المهم إجراء أكثر من مقابلة لتجنب الخروج بنتائج متسرعة عن طبيعة صعوبة الطالب. ومن ناحية أخرى يمكن توظيف الملاحظة لدراسة سلوك الطالب من خلال الوظائف الكتابية والكتابة على السبورة، ومن خلال المناقشات الصفية.

الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم*

- الحصول على موافقة والدي الطالب لإجراء عملية التقييم.
- أن يجرى التقييم من قبل فريق متعدد التخصصات.
- جمع المعلومات التشخيصية من مصادر متنوعة.
- التنويع في وسائل التقييم المطبقة.
- تطبيق الاختبارات ذات العلاقة على نحو فردي.
- التأكد من اتصاف الاختبارات المطبقة بمعايير الصدق والثبات والشمولية والموضوعية.
- أن تطبق الاختبارات من قبل شخص مدرب.
- تقييم الطالب في جميع المجالات المرتبطة بالصعوبة المتوقعة عند الطالب.
- عدم الاعتماد على إجراء تقييمي واحد كمحك يُعتمد عليه في تصميم البرنامج التربوي الفردي.
- التأكد من أن قرار إحلال الطالب في البديل التربوي الأقل تقييدا كان منبثقا عن إجماع من قبل الأشخاص ذوي العلاقة.

* بتصرف عن: (السرطاوي وآخرون،٢٠٠١).



أساليب تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يوجد الكثير من أساليب واستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية والتي أشارت إليها الدوريات العلمية و الدراسات والأبحاث العلمية، إلى الحد الذي يقف فيه المعلم أحياناً حائراً متردداً في استعمال هذا الأسلوب أو ذاك أو هذه الاستراتيجية أو تلك. وفي الوقت نفسه فإنه ليس من الحكمة بمكان أن يتم التعامل مع الأساليب والاستراتيجيات على أنها 'وصفات طبية'، وذلك بأن يتم تحديدها سلفا. بل على المعلمين أن يأخذوا بالاعتبار أن هؤلاء الطلبة ليسوا متجانسين من حيث الخصائص والقدرات، إضافة إلى عدم التجانس في القدرات الداخلية للطالب الواحد. وعليه، فما يصلح من أساليب واستراتيجيات مع أحد الطلبة ليس بالضرورة أن يصلح مع طالب آخر، حتى وإن كانا يعانيان من الصعوبة التعلمية نفسها.

بناءً على ما ذكر يجب على القائمين على عملية تعليم ذوي صعوبات التعلم توخي الحيطة والحذر الشديدين في انتقاء الأسلوب أو الاستراتيجية المناسبة عند البدء بتعليم الطالب، بالإضافة إلى ضرورة الربط بين الأساليب المستخدمة ونتائج التقييم، وان يؤخذ بالاعتبار عنصر المرونة المتمثلة في إمكانية تعديل أو تغيير الأسلوب التعليمي أو الاستراتيجيات بناءً على ما يستجد من مواقف تستلزم ذلك.

اعتبارات أساسية للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي الصعوبات التعليمة

- احرص على أن تعمل وفق نظام متناسق (طرق وأساليب التعليم، الوسائل المساعدة، الجداول، القواعد، اللوائح) مع تغيير تدريجي بسيط يتلاءم مع طبيعة كل متعلم.
- خصص وقتاً معيناً لأداء واجب معين.
- كن واثقاً بأن الطالب يستطيع أن يؤدي ما قد طلبته منه.
- كن مصراً على أن يتبع الطالب التعليمات التى توجهها له.
- اصدر التوجيهات بأسلوب العبارة وليس بأسلوب السؤال الذي يتيح فرضية الاختيار.



- امتلك معرفة وخبرة كافيتين بأساليب تعديل السلوك.
- وفر بيئة التعليمية المناسبة كي يُظهر الطالب استعداداته الكامنة.
- كن جاهزاً، وذلك بأن يكون لديك خطة يومية حتى تضمن استمرارية حركة الطالب في الاتجاه الصحيح.
- خذ بعين الاعتبار أن ليست حاجات الطلبة جميعهم متشابهة.

وفي هـذا الصدد يشير هلاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman ,2003) إلى أن هـناك منحـيين رئيسـين يسـاعدان في التغلـب على المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صـعوبات التعـلم همـا: التدريب المعرفي Cognitive Training . والتعليم المباشر Direct Instruction. وعـلى الرغم من أن البعض ينظر إلى هذين الأسلوبين في التعليم على أنهما منفصلان عن بعضهما في الممارسة إلا أن المعلمين في الأغلب يجمعون بينهما عند التدريس.

أولاً : التدريب المعرفي

إن أسـلوب التدريـب المعـرفي يتضـمن ثـلاث عناصر أساسية هي (١) تغيير عملـيات التفكير. (٢)التزويد باستراتيجيات تعليمية. (٣)التدريس بالمبادرة الذاتية. وفي الوقـت الـذي يركـز فـيه مـنحى تعديـل السلوك على السلوكيات الظاهرة، فإن منحى التدريـب المعـرفي يهـتم في تعديـل عمليات التفكير الخفية وتعزيز التغيرات الملاحظة في السـلوك. وفي هـذا الصـدد يشـير هالاهان وآخرون(Hallahan , et al; 1999) إلى أن التدريـب المعرفي قد أثبت نجاحاً وفعالية في التغلب على الكثير من المشكلات الأكاديمية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

يوجـد الكـثير مـن الإجـراءات العلاجية الـتي تندرج تحت أسلوب التدريب المعـرفي. ولكننا سنناقش أربعة منها وهي: (١) التعليم الذاتي. (٢) المراقبة الذاتية. (٣) التعليم التدعيمي. (٤) التدريس التبادلي.

١-التعليم الذاتي

التعليم الذاتي Self - Instruction هو أحد أشكال إعادة التنظيم المعرفي، ويهدف إلى تدريب الطالب على تعديل أنماط التحدث الذاتي، أو ما يسمى بالاستجابات اللفظية الضابطة Verbal Controlling Stimuli .(الخطيب،١٩٩٥). فهذا الأسلوب يؤكد أهمية اللغة في تطوير المعرفة الكلية عند الطالب. ويتضمن التدريب على استخدامه سلسلة من الخطوات يقوم المعلم في أثنائها بالكلام المسموع وكأنه يكلم ذاته، ثم يكلف الطالب بأن يقلده فيما قاله وعمله إلى ان يتمكن من أداء ذلك بشكل مستقل.(الوقفي،٢٠٠٣،أ). وتشمل الإجراءات التدريبية الخطوات التالية.

١-يقوم المعلم بأداء المهمة وهو يتحدث الى نفسه بصوت مسموع، حيث يطرح على نفسه أسئلة حول المهمة، ويوجه نفسه بتعليمات واضحة، ويُجري تقييماً ذاتياً لأدائه.

٢-يطلب المعلم من الطالب أن يقلد سلوكه، ويتكلم مثله بصوت مسموع عما يفعله.

٣-يقوم المعلم بأداء المهمة ثانية مُنملِجاً تعليم نفسه ولكن بصوت هامس.

٤-يقوم المعلم بأداء المهمة بصمت.

٥-يقوم الطالب بأداء المهمة بصمت أيضاً.

٢- المراقبة الذاتية

يقوم الطلاب بموجب هذا الأسلوب Self -Monitoring بعملين رئيسين هما: المراقبة الذاتية والتسجيل الذاتي. حيث يقومون بمراقبة أنفسهم من خلال تقييم سلوكياتهم ويحتفظون بسجل لذلك التقييم. فمثلاً، بعد أن يحل الطلبة الكثير من المسائل الرياضية، بإمكان الطالب أن يتفحص إجاباته، ويسجل عدد الإجابات الصحيحة. وبعد أيام يراجع الطالب والمعلم ما سُجل من إجابات .(Harris,Graham,&Hamby,1994)

وبالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يساعد الطالب على مراقبة أدائه الأكاديمي، فإن هذا الأسلوب يعد فعالاً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من نقص الانتباه، حيث يطبق هذا الأسلوب بتسجيل نغمات على شريط كاسيت بفواصل زمنية متفاوتة، ويعطى الطالب جهاز التسجيل، ويُزود بتعليمات تطلب منه أن يسأل نفسه



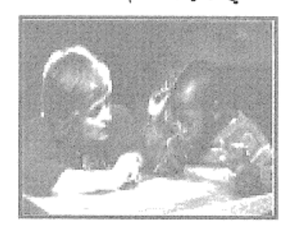
عـند سماعـه للـنغمة ٍهـل كنت منتبهاً ؟ ٍويقوم بتسجيل اجابته – نعم أو لا – في الخانة المخصصـة لذلـك عـلى نمـوذج .فهـذا الأسلوب لا يُعَدِل من السلوكيات الأكاديمية من حيث النوع والحجم فحسب، بل ويعدل أيضاً من المشكلات السلوكية المصاحبة.

٣- التعليم التدعيمي

يهـدف التعلـيم التدعـيمي Scaffolded Instruction إلى مسـاعدة الطلبة في بداية تعـلمهم لـلمهمات التعليمـية ومن ثم يتم التقليل التدريجي من حجم تلك المساعدة الى ان يصبح الطلبة قادرين على انجاز المهمات لوحدهم. (Sexton, 1998) وقد استمد هذا النوع مـن التعلـيم اسمـه مـن الدعامات الهيكلية التي يقيمها البنّاء في المراحل الأولى من البناء ثم يزيلها عندما لا تعود ثمة حاجة إليها. ومن الأمثلة على التدعيم: تبسيط المشكلات ونمذجة الإجراءات من قبل المعلم ليقلدها الطالب، والتفكير بصوت عال من قبل المعلم خلال حل المشكلة، وتوسطه في توجيه تفكير الطالب في أثناء حل المشكلة.

٤- التدريس التبادلي

كمـا هـو الحـال في التعلـيم التدعـيمي، فـإن الـتدريس التبادلي Reciprocal Teaching يتضمن التفاعل من خلال الحوار الاجتماعي بين المعلم والطلبة وذلك بعد توزيعهـم عـلى مجموعـات صـغيرة، ويشـارك فـيها ذوو صعوبات التعلم، حيث يتبادل المعـلم والطـلاب أدوار القـيادة في إدارة الحـوار حـول المـواد الدراسـية، مستخدمين في تعـلمهم اسـتراتيجيات أربعـة هـي التنـبؤ، والتسـاؤل، والتلخـيص، والتصـنيف. (Mees,2001) .عـلى ألا يكـون تعليم هذه الاستراتيجيات هدفاً بحد ذاته بل أن الهدف هو الإجابة عن الأسئلة التي تؤدي إلى تعلم المادة.





ثانياً: التعليم المباشر

يستند أسلوب التعليم المباشر إلى مفاهيم تعديل السلوك. فهو يركز على السلوك الظاهر والمهارات القابلة للملاحظة والقياس، وليس على العمليات والقدرات التي يفترض أنها تكمن وراء صعوبات التعلم .(الروسان وآخران،٢٠٠٤). ويُعرف التعليم المباشر بأسماء عديدة أخرى منها: التعليم القائم على المعلومة Data – *Based* Instruction والتعليم الدقيق Precision Teaching والتعليم المنظم Systematic Instruction. والتعليم المباشر أسلوب واضح يركز على المهارات الأكاديمية، وتعليمها مباشرة خطوة فخطوة. حيث يعتمد على أسلوب تحليل المهمة **Task analysis** الذي يتضمن تجزئة المهارة الأكاديمية الرئيسة إلى خطوات فرعية، فيقوم المعلم بتعليم الطلبة وفقا لتلك الخطوات بالتسلسل إلى أن يصل في النهاية مع طلبته إلى تحقيق المهارة الرئيسة أو الكبيرة (Hallahan & Kaufman ,2003) . ويَعمد المعلم أثناء تدريسه للخطوات الفرعية بأن يصل إلى مستوى من الإتقان في كل خطوة، مع إعطاء الطلبة الوقت الكافي للإنجاز. وفي أسلوب التعليم المباشر يقدم المعلم لطلبته التغذية الراجعة الفورية ، ويعمل على التقليل التدريجي من التدخل المباشر في المهمات الموكلة للطلبة وذلك بهدف بناء قدرة الطالب على العمل المستقل والاعتماد على الذات.

التدريب الإدراكي

بما أن اضطرابات الإدراك (السمعي والبصري والحركي) من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم. فقد استند بعض الباحثون والممارسون في حقل صعوبات التعلم إلى افتراض مفاده أن معالجة هذه الاضطرابات سوف يحسن المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة.

فقد قام كيفارت Kephart بتطوير برنامج لمعالجة الاضطرابات الادراكية الحركية. وكذلك عملت فروستج Frostig على بناء برنامج خاص لمعالجة الاضطرابات الادراكية البصرية . واهتمت فروستج في ذلك البرنامج بالمهارات الأساسية التالية: (١) التآزر البصري – اليدوي (٢) الوضع في الفراغ (٣) إدراك الشكل والخلفية (٤) الوعي المكاني (٥) ثبات الشكل.



وعمل باحثون آخرون على تطوير برامج لمعالجة الاضطرابات الادراكية السمعية . وبوجه عام ، انصب الاهتمام في تلك البرامج على تطوير مهارات: (١) الاستقبال السمعي (٢) التمييز السمعي (٣) الذاكرة السمعية (٤) الإدراك السمعي للشكل والخلفية.(الروسان وآخران،٢٠٠٤).

التدريب متعدد الحواس

يشمل التدريب متعدد الحواس Multisensory Training استخدام حواس عدة وليس حاسة واحدة أثناء عملية التدريب ومن أكثر برامج التدريب متعددة الحواس شهرة برنامج فيرنالد وبرنامج جلنجهام.

برنامج فيرنالد

يوظف برنامج فيرنالد Fernald الطريقة البصرية Visual ، والسمعية Auditory ،والحركية Kinesthetic ، واللمسية Tactual والمعروف اختصاراً باسم (VAKT) . ويستند هذا البرنامج كغيره من البرامج التدريبية متعددة الحواس إلى افتراض مفاده أن استخدام أكثر من حاسة واحدة يجعل التعلم أكثر يسراً وأكثر فاعلية. وقد استعمل هذا البرنامج من قبل غريس فيرنالد وزميلاتها في عيادة المدرسة التابعة لجامعة كاليفورنيا. وقد قُصد به أساساً تعليم الطلاب الذين يعانون صعوبات حادة في تعلم وتذكر الكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية ، والذين لم تُجد معهم الأساليب الأخرى. ويُصنف هذا الأسلوب ضمن الطريقة الكلية في تعليم القراءة.

برنامج جلنجهام

يعد برنامج جلنجهام Gillingham من البرامج الفعالة في علاج صعوبات القراءة الشديدة، ويركز هذا البرنامج على دمج الأصوات في كلمات. وقد تم تطوير هذا البرنامج لاحقاً ليصبح برنامجاً متعدد الحواس لتطوير المهارات اللغوية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم. (Lerner,2000).

ويوظف هذا البرنامج الطريقة البصرية Visual والسمعية Auditory والحركية Kinesthetic والمعروف اختصاراً باسم (VAK). ويمكن النظر إلى هذا الأسلوب كأسلوب يستخدم الطريقة الصوتية في تعرف الكلمات في البداية، ثم يستخدم الطريقة الكلية كوسيلة لدعم قيمة تعرف المعنى في القراءة، وكوسيلة لتعلم تعرف الكلمة كذلك. ويلتقي هذا الأسلوب مع أسلوب فيرنالد آنف الذكر في كونه يستهدف تلبية حاجات الأطفال غير القادرين على تعلم القراءة في الأساليب الصفية العادية، وخاصة ذوو صعوبات التعلم. ويتضمن هذا الأسلوب تكرار الربط بين صورة الحرف (أو الكلمة) ، وصوته، وكيفية استخدام آلية النطق أو شعور اليد عند إخراجه. (حيث يقوم الطالب بوضع يده على اسفل ذقنه حيث يشعر باهتزاز الحبال الصوتية عند نطق الحروف).

> ليس من الحكمة في شيء أن يأخذ المعلم الأساليب التعليمية الواردة في الدوريات العلمية والكتب على ما هى عليه ، فالمعلم الفطن هو الذي يبنى أفكارا يتم ترجمتها إلى أساليب واستراتيجيات فعالة ، فقد يستفيد من القواعد العامة لبرنامج فيرنالد مثلاً ، ولكن ليس لزاماً عليه أن يسير وفق الخطوات التى سارت عليها فيرنالد وزميلاتها في تعليم الأطفال بشكل حرفي ، فهناك محددات بشرية وظروف بيئية وكوادر يختلف إعدادها عن بعضها البعض



البرنامج التربوي الفردي

بعد أن يتم تقييم الطالب ذي الصعوبة التعلمية، ويُتخذ القرار النهائي بأنه يعاني من صعوبات تعلمية في مجال أو اكثر، عندها يصار إلى تصميم البرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (I.E.P). وهذا البرنامج يُبنى على المعلومات المستقاة من الفريق متعدد التخصصات الذي قام بتشخيص الطالب، حيث يقدم كل عضو في هذا الفريق تقريره عن حالة الطالب، ويكون دور معلم التربية الخاصة بمثابة المنسق لهذا الفريق، فيقوم بجمع التقارير جميعها والخروج بتقرير واحد هو التقرير التربوي النفسي، وبناءً على المعلومات التي يتضمنها هذا التقرير، والتي تبين مواطن القوة ومواطن الضعف عند الطالب يبدأ العمل على تعليم الطالب.

والبرنامج التربوي الفردي يخدم عدة وظائف مهمة . فهو يعمل بمثابة أداة تشجع التواصل بين معلمي الطالب والاختصاصيين الآخرين القائمين على تربيته وتدريبه من جهة ووالديه من جهة أخرى. (الخطيب والحديدي،١٩٩٧) وهو المرجع الذي يُحتكم من خلاله لفض أي نزاع او لحل أية مشكلة تطرأ بين أولياء الأمور والاختصاصيين .إضافة إلى أن هذا البرنامج أداة تنظيمية تستخدم بهدف التأكد من أن الطالب ذا الصعوبة التعلمية يتلقى الخدمات التي من شأنها تلبية حاجاته الخاصة فعلا. وأخيراً، فالبرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة تسمح بالمتابعة والمساءلة.

و يَعمد القائم على عملية التعليم سواء أكان معلم الصف العادي أم معلم غرفة المصادر، إلى تنفيذ البرامج التربوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال صياغة الخطة التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية.وفيما يلي عرض لهاتين الخطتين والأبعاد الرئيسة التي تتضمنها كل منهما:

أولاً: الخطة التربوية الفردية

تشكل الخطة التربوية الفردية Individualized Education Plan (I.E.P) حجر الزاوية في بناء منهاج وتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. (الروسان،٢٠٠١، أ). وهي

تلك الخطة التي تصمم بشكل خاص لطالب معين لكي تقابل حاجاته التربوية. بحيث تشتمل على الأهـــداف (العامة والخاصة) كلها والمتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة. أنظر الشكل: (١ -٥) وتتضمن الخطة التربوية أبعاداً عدة وهي:

أ- **المعلومـــات العامـــة**: وتتضـمن اسم الطالب ، وعمره ، واسم المدرسة، والصف الحالي ، وتاريخ بدء تنفيذ الخطة.

ب- **تحديـد مسـتوى الأداء الحالي**: إن حجر الأساس في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطالب ذي الحاجات الخاصة هو تقييم مستوى أدائه الحالي. ومن دون ذلك فقد تكون الأهداف غير متناسبة وقدرات الطالب الحقيقية. حيث يتضمن هذا البعد نتائج التقيم التي تم الحصول عليها من الاختبارات والمقاييس ، والأدوات التقييمية الأخرى ، فيما يتعلق بالقدرات العقلية والقدرات الادراكية والمهارات الأكاديمية.

ج- **تحديـد الأهداف العامة**: ويقصد بالأهداف العامة تلك الأهداف طويلة المدى، والتي يُتوقع من الطالب ذي الصعوبة التعلمية أن يحققها بغضون فصل دراسي أو سنة دراسية. وهذه الأهداف تصاغ بناءً على مواطن الضعف الرئيسة عند الطالب. مثلاً ، إذا تبين من خلال مقياس لتشخيص المهارات اللغوية في اللغة العربية أن مستوى الطالب في "مهارة الاستيعاب القرائي" في هذا الاختبار كان في مستوى طلبة الصف الثالث في حين أن الطالب الآن هو أحد طلبة الصف الخامس الأساسي، بناءً على ذلك تكون صياغة الهدف (أن يقرأ الطالب نصوصاً باستيعاب كاف ليصل إلى مستوى الصف الخامس)، وهكذا بالنسبة لباقي المهارات التي يخفق فيها الطالب.

وينبغي التنويه إلى أن هذا التباين في قدرات الطالب والمتمثل بفارق صفين ، لا يعني ان الطالب بحاجة إلى سنتين ليصبح يجاري زملاءه في الصف الخامس الأساسي فيما يتعلق بمهارة الاستيعاب القرائي، بل قد يستطيع التغلب على صعوبته بفصل دراسي واحد أو فصلين، وهذا يعتمد على شدة الصعوبة لدى الطالب، وصعوبة المنهاج، وكفاءة المعلم، وتعاون المعلمين الآخرين، وادارة المدرسة، والأهل. ولقد أشرنا آنفا إلى أن مستوى الطالب هو في مستوى الصف الثالث، مما يعني أنه قادر على



استيعاب نصوص قرائية من كتاب القراءة للصف الثالث ، إلا ان المشكلة الكامنة لديه هي صعوبة أستيعاب نصوص قرائية من مستوى الصف الخامس.

د- **صياغة الأهداف التعليمية الفردية.** وهي أهداف تصاغ بعبارات سلوكية واضحة ومحددة، ويمكن قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدث من خلالها السلوك النهائي وفق معايير محددة، هي نسبة النجاح، أو الفترة الزمنية، أو عدد المحاولات.(الروسان،٢٠٠١، أ). وهذه الأهداف بمجموعها تحقق في النهاية الأهداف العامة. فالهدف العام الذي سبق ذكره في مهارة الاستيعاب القرائي، يتم تحليله إلى أهداف تعليمية فردية كثيرة.(جرار،٢٠٠٤، أ).

هـ- **اعتماد البرنامج التربوي الفردي :** يصبح البرنامج التربوي مُعتمَداً وجاهزاً للتنفيذ بعد الحصول على موافقة الأهل وادارة المدرسة أو المركز، ويكون ذلك بتوقيع كل منهم على البرنامج.

التركيز على المهارات الوظيفية

إن الهدف مهما كان واضحاً لا فائدة ترجى منه إذا لم يكن مهماً بالنسبة للطالب ذي الصعوبة التعلمية -أو غيره من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة- ومفيداً له في حياته اليومية. أي يجب أن تكون المهارات التى تحاول البرامج التربوية مساعدة الطالب على اكتساب مهارات وظيفية. والمهارة الوظيفية هى المهارة المفيدة للطالب والضرورية له كي يعمل باستقلالية في مجتمعه.

ثانياً:الخطة التعليمية الفردية

تشكل الخطة التعليمية الفردية Individualized Instructional Plan (I.I.P) . الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية ، فبعد إعداد الخطة التربوية الفردية يصار إلى تصميم خطة تعليمية فردية. وتتضمن إجراءات العمل اليومي أو الأسبوعي التي سيقوم المعلم بتنفيذها ، وتخضع الخطط التعليمية الفردية كماً وزمناً للمهارة التي سيتم تعليمها للطالب، فمهارة الاستيعاب – مثلاً – قد تحتاج إلى الكثير من الخطط التعليمية بخلاف

مـا هـو الحـال عليه في الخطة التربوية الفردية التي تبقى ثابتة نسبياً.أنظر الشكل: (١-٦) وتتضمن الخطة التعليمية الفردية الأبعاد الرئيسة التالية:

أ- **الهدف التعليمي الفردي:** وهو هدفاً أخذ أصلاً من الخطة التربوية الفردية، وتتم صياغته بعبارات سلوكية محددة.

ب- **المهارات الفرعية:** هـنا يـتم تحليل الهدف التعليمي الفردي إلى خطوات أو مهارات فرعـية وفـق أسـلوب تحليل المهمة(المشار إليه آنفاً في التعليم المباشر). فإذا كان الهدف التعلـيمي الفـردي : ان يحـدد الطالـب الأفكار الرئيسة في درس الاسكيمو ، من كتاب الصـف الثالث ، عندما يطلب منه ذلك ، بنسبة نجاح ١٠٠٪. فإن هذا الهدف قد يكون عـلى درجة من الصعوبة تحول دون تحقيقه من قبل الطالب ذي الصعوبة التعلمية دفعة واحـدة بخـلاف مـا هـو الحـال عليه عند الطالب العادي. لذ يلجأ المعلم إلى تحليل هذا الهدف إلى أهداف فرعية.

ج- **الأسـلوب التعلـيمي :** وهـنا تتم صياغة الأسلوب التعليمي الذي سيقوم المعلم بتطبـيقه، آخـذاً بعـين الاعتـبار قـوى الطالـب الادراكـية، ومواطـن ضـعفه، ونموذجه التعلمي. وقد يستخدم المعلم أكثر من أسلوب تعليمي في الوقت نفسه.

د- **تقيـيم الأداء النهائي للأهداف التعليمية:** في هذه المرحلة يتم الحكم على مدى تحقـق الأهـداف التعليمـية، ومـدى فعالـية الأسـلوب التعلـيمي، والتقدم الذي أحرزه الطالــب ، ويـتم نقــل الأهــداف التعليمــية الــتي لم تــتحقق إلى الخطــة الشــهرية التالـية.(الروسـان،٢٠٠١،أ). وتعتـبر طـريقة التقييم القائمة على أساس إجراء مقارنة لأداء الطالـب قـبل العملـية التعليمية وبعدها والمسماة طريقة القياس القبلي والبعدي، مـن الطرق المشهورة في تقييم الأهداف التعليمية، وفي هذه الطريقة يحدد المعلم مستوى الأداء الحـالي بـناء على اختبارات معينة ، ثم يحدد المستوى الذي وصل إليه الطالب في أداء المهـارة نفسها بعد تدريسها، ويعتبر الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي دليلاً عـلى مـدى الفـرق في الأداء بـين المسـتويين، كما يعتبر دليلاً على فعالية عملية التعليم وخاصـة إذا حقـق الطالـب مسـتوى أداء مرتفع في مهارة ما ، وغالباً ما يتم التعبير عن

الفرق في مستوى الأداء برسم بياني، يمثل فيه الخط القاعدي عدد الجلسات التعليمية أو الحصص، في حين يمثل الخط العمودي مستوى النجاح على مهارة ما.

وفيما يلي عرض لحالة طالب شُخص على انه ذو صعوبة تعلمية ، حيث قام الفاحص- مؤلف هذا الكتاب- بتشخيص الحالة في المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن ،وقام بتصميم البرنامج التربوي الفردي لها وفقا للأبعاد المشار إليها آنفا.

حالة الطالب " قيس "

(قيس) طالب في الصف الخامس الأساسي ، يبلغ من العمر أحدى عشرة سنة و ثمانية أشهر. أحيل إلى المركز الوطني لصعوبات التعلم من قبل والديه لإجراء تقييم نفسي تربوي له. وقد أفادت الأم، بأن ابنها قد تراجع في تحصيله الدراسي، وخاصة مهارات القراءة، والإملاء، والخط. وأشارت إلى أنه قد تم إجراء فحوصات لحاستي السمع والبصر لدى ابنها، وكانت نتائج الفحوصات ضمن معدلها الطبيعي.

وكخطوة أولى فقد قمت بتطبيق مقياس وكسلر / ٣ لقياس القدرات العقلية للمفحوص ، ولقد أشارت النتائج أن نسبة ذكاء المفحوص الكلية كانت ضمن المدى المتوسط ، وأن قدراته اللفظية أعلى بدرجة كبيرة من قدراته الأدائية (الادراكية- البصرية). حيث لوحظ أن هناك تدنياً ملحوظاً في أداء المفحوص على الاختبارين الفرعيين الادائيين (الترميز ، والبحث عن الرموز) فقد حصل المفحوص على(٥) درجات في اختبار الترميز وعلى (٦) درجات في اختبار البحث عن الرموز (مدى العلامات من ١ - ١٩، والمتوسط ١٠) وهذان الاختباران يقيسان الضبط اليدوي – البصري ، والإدراك البصري للمثيرات المجردة، والتناسق البصري – الحركي، والقدرة على التنظيم الإدراكي ، والإدراك البصري الحركي والذاكرة البصرية قصيرة المدى.

وللحصول على مزيد من المعلومات بخصوص طبيعة القوى الإدراكية عند المفحوص. قمت بتحليل النتائج المستقاة من سلم تقدير الصعوبات التعلمية، ومن قائمة رصد أعراض الصعوبات التعلمية ومن عينات كتابية من أعماله. وهي أدوات غير رسمية

حيث أشارت النتائج الأولية بأن لديه مظاهر قصور في مجال الإدراك البصري، والإدراكي البصري الحركي. بالإضافة إلى رداءة خطه الذي لا يُقرأ، ومله للصفحات بالتشطيب.

وللتأكد من هذه النتائج ، قام الفاحص بتطبيق مجموعة من الاختبارات الإدراكية البصرية على المفحوص ، وقد بينت النتائج أن أداء المفحوص على "اختبار مهارات التحليل البصري" كان دون المتوسط ، وعلى "اختبار التداعي البصري الحركي" كان ضعيفاً ، وعلى اختبار "التكامل البصري الحركي" كان دون مستوى الكفاية. أما نتيجة أدائه على الاختبارات الإدراكية السمعية (التحليل السمعي، والتمييز السمعي، وسعة الذاكرة السمعية، والذاكرة السمعية التتابعية) فقد تراوحت بين المدى المتوسط وأعلى من المتوسط . وهذا دليل على أن القنوات الإدراكية السمعية عند المفحوص أفضل من القنوات الإدراكية البصرية.

بعد ذلك قمت بتطبيق مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية على المفحوص، حيث أفادت النتائج المستخلصة أنه يعاني من صعوبات في مهارات (تعرف المفردات ،و القراءة الجهرية، والاستيعاب القرائي، والإملاء، والخط) حيث كان مستواه الصفي في جميع المهارات آنفة الذكر أقل من مستوى الصف الخامس والذي هو صفه الحالي.

عند تحليل النتائج المستخلصة من الأدوات التشخيصية السابقة ، فإننا نقف عند حقيقة واضحة وهي أن هناك انسجاماً قوياً بين نتائج الأدوات التقييمية ، حيث جاءت نتائج الاختبارات البصرية الإدراكية منسجمة مع النتائج المستخرجة من مقياس الذكاء ، ففي مقياس الذكاء كانت نسبة الذكاء الادائي للمفحوص متدنية مقارنة مع نسبة ذكائه اللفظية. وعند تطبيق الاختبارات الإدراكية البصرية على المفحوص كانت نتائج أدائه عليها جميعها دون المتوسط ، كما جاءت نتائج أدائه على مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية منسجمة أيضا مع طبيعة القصور الادراكي البصري عند المفحوص ، حيث أخفق في المهارات الأساسية (القراءة ، الإملاء ، الخط) والتي تتطلب إدراكاً بصرياً، وإدراكاً بصرياً – حركياً.



بناء على التحليل سابق الذكر للمعلومات الواردة من الأدوات التشخيصية ، يمكننا الإفادة من تلك المعلومات في بناء البرنامج التربوي الفردي ، فتلك المعلومات تعطينا صورة واضحة لصياغة الأهداف التعليمية الفردية، واختيار الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لقدرات وإمكانات الطالب. ومما يمكن قوله في هذا الصدد، إن معرفة سبب سلوك ما لا يكون مفيداً إلا إذا أمكن ترجمة تلك المعرفة إلى برنامج علاجي فعال.

عليه، فقد تم تصميم برنامج علاجي للصعوبات التي يعاني منها (قيس)، حيث تم إعداد الخطة التربوية .Individualized Educational Plan (IEP) والخطة التعليمية الفردية. Individualized Instructional Plan (IIP).

التخطيط الفردي للانتقال

تعتبر عملية التخطيط الانتقالي جزءاً لا يتجزأ من الخطة التربوية الفردية، ذلك أن الخطة التربوية الفردية، ذلك أن الخطة التربوية الفردية يجب أن تذكر الخدمات الضرورية للطالب التي تيسر له الانتقال لبيئة ما بعد المدرسة، والخطة التربوية الفردية تتكون من وثائق تخطيط سنوية تضع أهدافاً لإنجازها أو إتقانها مع نهاية العام. ولكي يمكن دمج الانتقال في الخطة التربوية الفردية فإن جميع الأهداف يجب أن تختار اعتماداً على مستوى الأداء الحالي والبيئة المستقبلية المتوقعة.

الخطة التربوية الفردية

الأسم : قيس

العمر : 11 سنة و 8 أشهر المدرسة

تاريخ بدء التنفيذ : 4 / 2/ 2003 الصف : الخامس

تحديد مستوى الأداء الحالي

العلامات الثلاث	نسب الذكاء	التصنيف
اللفظي	88(± 6)	متوسط منخفض
الأدائي	110 (± 6)	متوسط مرتفع
الكلي	100(± 6)	متوسط

تقييم القدرات الإدراكية باستخدام مجموعة الاختبارات الإدراكية السمعية والبصرية

بتاريخ : / /

مواطن القوة			مواطن الضعف		
الاختبار	أرقام الفقرات الايجابية	أرقام الفقرات السلبية	الاختبار	ارقام الفقرات الايجابية	ارقام الفقرات السلبية
التمييز السمعي			التكامل البصري الحركي		
التحليل السمعي			التداعي البصري الحركي		
سعة الذاكرة السمعية			التحليل البصري		
الذاكرة السمعية التتابعية					



تقييم المهارات الأساسية في اللغة العربية باستخدام مقياس تشخيص المهـارات اللغوية الأساسية بتاريخ

مواطن القوة			مواطن الضعف		
المهارة اللغوية	المجال	المستوى الصفي	المهارة اللغوية	المجال	المستوى الصفي
التعبير	يستخدم تراكيب لغوية مناسبة	الخامس	تعرف المفردات	تعرف المفردات الصفي	الثالث
الاستماع	الاستماع باستيعاب لقطع	الخامس	القراءة الجهرية	القراءة الجهرية	الثالث
الاستيعاب	الاستيعاب القرائي للمفردات	الخامس	الاستيعاب القرائي	الاستيعاب القرائي للنصوص	الثاني
			التهجئة والإملاء	يتهجأ ويكتب كلمات من الذاكرة	الثاني
			الخط	الكلمات	الأول

تقييم المهارات الأساسـية الرياضـية باسـتخدام مقيـاس تـشخيص المهـارات الرياضـية الأساسية/ بتاريخ:(قدرات الطالب في المهارات الرياضية بمستوى صفه)

مواطن القوة			مواطن الضعف		
المهارة	المجال	المستوى	المهارة	المجال	المستوى



الأهداف التربوية العامة

الأهداف
(1) أن يقرأ الطالب نصوصا قراءة جهرية ليصل إلى مستوى الصف الخامس (2) أن يقرأ الطالب نصوصا باستيعاب كاف ليصل إلى مستوى الصف الخامس (3) أن يكتب الطالب ما يملى عليه من جمل ، ليصل إلى مستوى الصف الخامس (4) أن يكتب الطالب نصوصا بخط الرقعة ليصل إلى مستوى الصف الخامس (5) أن تنمو لدى الطالب المهارات الادراكية السمعية (التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، الذاكرة السمعية التتابعية.

الأهداف التعليمية الفردية

1. أن يقرأ الطالب كلمات من كتاب الصف الثالث مثل (العطلة، الجدد، أصدقاء، جديد،...)، قراءة جهرية سليمة، بنسبة نجاح 100 ٪.
2. أن يحلل الطالب الكلمات المعطاة له إلى حروفها، بشكل صحيح عندما يطلب منه ذلك بمحاولة، بنسبة نجاح 100٪.
3. أن يركب الطالب كلمات ذات معنى من الحروف المعطاة له عندما يطلب منه ذلك، بنسبة نجاح 100٪.
4. أن يركب الطالب كلمات ذات معنى من المقاطع المعطاة له، عندما يطلب منه ذلك، بنسبة نجاح 100٪.
5. أن يقرا الطالب جملة مكونة من ثلاث كلمات، من كتاب الصف الثالث، قراءة جهرية صحيحة من بين الجمل المعروضة أمامه، بنسبة نجاح 100٪.
6. أن يقرا الطالب جملة مكونة من أربع كلمات ، قراءة جهرية سليمة من بين الجمل المعروضة أمامه، بنسبة نجاح 100٪.
7. أن يقرا الطالب فقرة من درس (الطالب الجديد)، قراءة جهرية صحيحة، عندما يطلب منه ذلك، بنسبة دقة 100 ٪.
8. أن يذكر الطالب معانى المفردات الجديدة في الفقرة الأولى من درس (الحرية) بنسبة دقة 100٪.
9. أن يحدد الطالب الأفكار الرئيسية في الفقرة الأولى ، من درس (الحرية)، بعد قراءتها، بنسبة دقة 100 ٪.
10. أن يكتب الطالب جملة (أن أجوع وأنا حر طليق ، أحَبُ إليَّ من أن أشبع في قفص من ذهب) عندما تملى عليه، بنسبة نجاح 100٪.
11. أن يكتب الطالب كلمات بخط النسخ ، من كراسة الخط للصف الأول ، بشكل جميل ، عندما يطلب منه ذلك، وبمحاولة واحدة ناجحة من محاولتين.

توقيع مدير المدرسة　　　توقيع ولي الأمر　　　توقيع المعلم

الشكل (1-5) الخطة التربوية الفردية



الخطة التعليمية الفردية

اسم الطالب : قيس　　　　المهارة: الاستيعاب القرائي

الحصة:الأولى　　　　المستوى الصفي: الثالث

الشعبة: "ب"　　　　التاريخ: 4/ 2/ 2003

الهدف التعليمي الفردي: أن يذكر الطالب معاني الكلمات الصعبة (الغابة، الشرس، المحتال، الرحمة، الباطل، الشرير)، من درس الدب والمصيدة، عندما يُطلب منه ذلك، بنسبة نجاح100٪.

الأهداف الفرعية	المواد والوسائل	الأسلوب التعليمي	التقييم: الأهداف التعليمية +	التقييم: الأهداف التعليمية -
- أن يذكر معنى كلمتي (الغابة ، الشرس) - أن يذكر معنى كلمتي (المحتال ، الرحمة) - أن يذكر معنى كلمتي (الباطل ، الشرير)	السبورة بطاقات كرتونية الكتاب المقرر أقلام عادية طباشير	أهيئ الطالب للمهة التعليمية وذلك بربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة. أكلف الطالب بقراءة النص من الكتاب المقرر. أعرض على بطاقات كلمتي (الغابة، الشرس) أقوم بقراءة الكلمات على مسامع الطالب. أكلف الطالب بذكر كلمات مرادفة للكلمات المعروضة. أناقش الجمل مع الطالب وأكتبها على السبورة . أعرض معاني الكلمات على بطاقات وأناقشها مع الطالب. أعزز الطالب على إجاباته الصحيحة . أكرر الخطوات السابقة مع باقي الكلمات	✓ ✓	×

الشكل (1-6) الخطة التعليمية الفردية

تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد نموذج محدد للخطة التربوية الفردية، فقد يقوم أحد المعلمين في إحدى المدارس بتصميم النموذج الذي يرى فيه المرونة والسهولة في الاستخدام، والسرعة في تعبئة ذلك النموذج (Bender,2001). ولكن من الضرورة بمكان أن يلتزم المعلم بالعناصر الأساسية التي يجب أن تتضمنها تلك الخطة، كي تكون مبنية على أسس علمية مستوحاة من نظريات التعلم والأدب التربوي الخاص. أنظر الشكل (1-7) الذي يمثل نموذجاً آخراً للخطة التربوية الفردية.



الخطة التربوية الفردية

تاريخ البدء: 9 /1   **اسم المعلم: سامي**

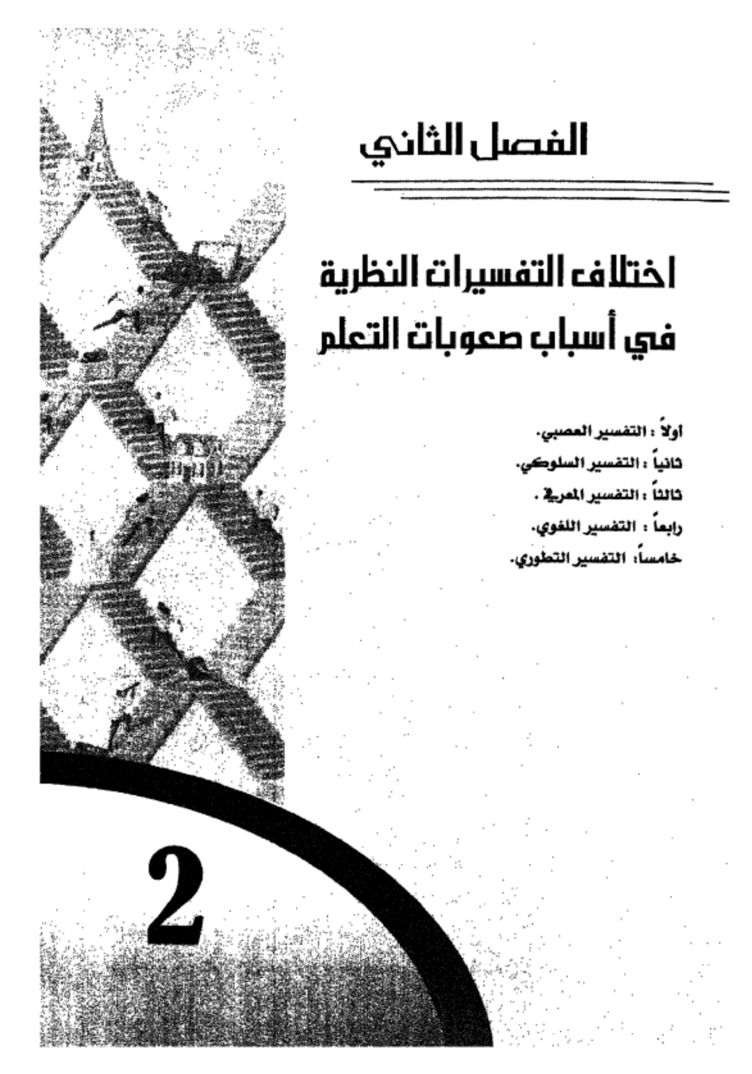
اسم الطالبة: جنين   **المدرسة: الحرية**

الأهداف	المعايير	إجراءات التقييم	تواريخ المراجعة	الإنجاز	
لتحسين مهارات التعبير الكتابي،					
الطالب سوف:					
( ) يستخدم المعجم.	90%				
( ) يستخدم الموسوعات بشكل	90%				
صحيح.					X
(X) ينسخ بشكل صحيح (بدايات	80%	ملاحظة	كل أسبوعين	X	
الجمل، أسماء الناس، الكتب،		أعمال			
البلدان،..).	90%	الطالب،			
( ) يستخدم القاموس لتصحيح	80%	ورصد	كل أسبوع		
أخطاءه.		العلامات		X	
(X) يتعرف على أقسام	90%	التقييمية			
الكلام(الأسماء، الضمائر، الأفعال،			كل وحدة		
الصفات، الظروف،..).	90%				
(X) ينظم الموضوعات، والمعلومات	90%	من خلال			
والأفكار في مجموعات.		اختبارات			
( ) يستخدم علامات الترقيم.		شهرية يعقدها			
( ) يصغ جملاً صحيحة قواعدياً.		المعلم			
( ) يتابع أجزاء القصة (البداية،					
والوسط، والنهاية).				X	
(X) يكتب قصصاً غنية بالعقد					
القصصية.					
( ) يصغ النص بأفكار واضحة					
ومتماسكة					

توقيع الأهل ....

الشكل (1-7) الخطة التعليمية الفردية





الفصل الثاني

اختلاف التفسيرات النظرية في أسباب صعوبات التعلم

أولاً : التفسير العصبي.

ثانياً : التفسير السلوكي.

ثالثاً : التفسير المعرفي .

رابعاً : التفسير اللغوي.

خامساً: التفسير التطوري.

2

اختلاف التفسيرات النظرية في أسباب صعوبات التعلم

يَجمع موضوع صعوبات التعلم ما بين عدد من العلوم التي ساهمت في طرحه موضوعاً مستقلاً من موضوعات التربية الخاصة، مما فتح المجال لظهور تفسيرات متنوعة ومختلفة أيضاً لحدوث تلك الظاهرة عند الأفراد. فقد تم تفسير أسباب الصعوبات التعلمية بناءً على المبادئ النظرية الفلسفية التي يقوم عليها هذا المنحى أو ذاك، إضافة إلى التجارب والدراسات التي كان يجريها الباحثون.(جرّار،٢٠٠٣،ج).

وليس من الحكمة في شيء أن يتبنى الاختصاصي أو المعلم اتجاهاً نظرياً معيناً دون غيره عند تعامله مع ذوي الصعوبات التعلمية، ويقيم طرق العلاج بناءً على ذلك الاتجاه بشكل كامل، بل عليه أن يأخذ بالحسبان احتمالية معاناة الطالب من تلف دماغي طفيف ، أو عدم قدرته على استخدام استراتيجيات معرفية في الدراسة، أو أن لديه مشكلات تطورية حالت دون نموه بشكل طبيعي مقارنة بأقرانه، أو معاناته من مشكلات لها علاقة بالنظم اللغوية الأساسية، أو أن تكون الظروف البيئية المحيطة بالطالب محفزة لحدوث الصعوبات التعلمية عنده. لذا فعلى المربي أن يأخذ نهجاً تكاملياً عند تعليمه للطلبة ذوي صعوبات التعلم وألا يستند إلى الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عن اتجاه نظري بعينه.

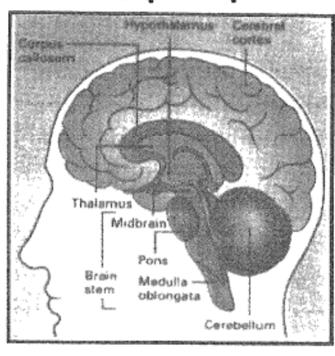
أولاً : التفسير العصبي

يعتبر أصحاب هذا الإتجاه من أوائل الذين عملوا على تفسير حدوث خلل في الدماغ وإنعكاسات ذلك الخلل على تعلم الأفراد للمعارف المختلفة. فالأبحاث العصبية التي قام بها أورتون وستراوس وغيرهما هي التي أدت إلى وجود حقل صعوبات التعلم كحقل مستقل من حقول التربية الخاصة (Bender, 2001) . ففكرة



كـون صـعوبات التعـلم عـند الأطفال ناتجة عن تلف في جزء معين من الدماغ قد بنيت على الدراسات التي أجريت على المرضى المصابين بتلف في الدماغ. إلا أن الأعراض - وبغض النظر عن سبب التلف - ليست متشابهة تماماً عند الكبار والأطفال .

يَفترض البعض أن هناك خللاً في عملية إثارة الدماغ Arousal كسبب لصعوبات التعـلم، ويـبني هؤلاء إفتراضاتهم على دراسات أشارت إلى أن بعض الأدوية التي تزيد من إثـارة القشـرة الدماغـية مثل الأمفيتامين Amphetamine والكافئين Caffeine وغيرها حسّـنت مـن قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأبرز المجالات التي يعتريهـا خلـل عصـبي مـا في حالة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، والتأثيرات التي يتركها ذلك الخلل على السلوك الأكاديمي والاجتماعي لهؤلاء الطلبة.



١-الفرضيات السببية لعسر القراءة

لقـد ظهـرت حديـثاً بعـض الفرضيات التي تفسر الأسباب العصبية الكامنة وراء حـدوث العسـر القـرائي عـند الأفـراد. ومـع أن أيـاً من هذه الفرضيات لا تُفَسر وحدهـا هـذا الاضـطراب إلا أنهـا معـاً يمكـن أن تُلقي مزيداً من الأضواء على اسباب العسر القرائي، نذكر منها:

أ- خلل في المعالجة البصرية

لا يوجد مشكلة عندما يقوم الدماغ بتحليل أشكال جامدة كالكرسي مثلاً، لأنك إن عاينتها من كافة الزوايا فلن تبدو لك غير كرسي، ولكن عندما يتم تحليل رموز تجريدية كالحروف والأرقام فإن الأمر يصبح أكثر تعقيداً إذ يمكنك الحصول على أحرف وأرقام مختلفة. فشكل "b" مثلاً ينقلب إلى "d" عندما تديره من الأمام إلى الخلف وإذا ما قلبته من الأعلى إلى الأسفل تحصل على حرف "q" ويعود إلى شكل "p" ثانية عندما تديره مرة أخرى من الأمام إلى الخلف. فأنت أمام أربعة حروف من الشكل نفسه لذلك فعندما يُطلب منك أن تختار الحرف "p" من بين الحروف " q , p ,d, b " فإن على الدماغ معرفة الصورة الصحيحة وإهمال الصورة المخطوءة ولكي يتم ذلك فلا بد من تحليل الموجات البصرية (التي يتم استلامها في قشرة الإبصار الواقعة في مؤخرة نصفي الدماغ) ويتم التحليل في القسم الخاص بالمنطق في مركز اللغة في الدماغ. فإذا علمنا أن مركز اللغة يقع في النصف الأيسر من الدماغ، فإن وحدة واحدة من الإشارات البصرية على الأرجح ، يتم إرسالها للتحليل عبر الجسم الثفني، من قشرة الإبصار في النصف الأيمن إلى القسم الخاص بالتحليل في مركز اللغة في النصف الأيمن للدماغ.(الجسم الثفني: هو من أكبر المسارات الليفية التي تربط بين نصفي الدماغ، ويحتوي على مائتي مليون من الألياف العصبية، وكل ليفة عصبية داخل الجسم الثفني تبدأ من أحد النصفين الكرويين لتصل إلى الآخر من دون ارتباطات مشتبكية بينهما). وما يحدث لمعظم المعانين من الديسلكسيا هو ازدحام الجسم الثفني بكم هائل من الإشارات والموجات المتداخلة والموصلة بين قشرة المخ للإبصار ومراكز اللغة على نصفي الدماغ، وهذا التشوش الحاصل بسبب زحمة الإشارات العصبية قد يكون السبب في قراءة الذي يعاني من الديسلكسيا لحرف مثل "b" على أنه "d" والعكس صحيح.

ب-خلل في المعالجة الصوتية

تشكل هذه الفرضية الإطار التفسيري الأكثر شيوعاً للديسلكسيا. فالذين يعانون من الديسلكسيا لا يخلطون بين أشكال وترتيب الحروف والكلمات فقط - كما



ذكر آنفاً - وإنما يميلون أيضاً إلى الخلط بين ترتيب المقاطع والأرقام التي يسمعونها وتُذكر أمامهم بصوت عال. وإذا استثنينا معاناة هؤلاء الأفراد من ضعف في حدة السمع، فإن هذا الخلط يعود أساساً إلى الطريقة التي يتم فيها تفسير الدماغ للدفعات العصبية المنبعثة من الأذنين. فإن وُجد أي تعثر في مجرى عملية السمع منذ بداية دخول الأمواج الصوتية للأذن إلى حين يتم تفسيرها في الدماغ، فإن ذلك من شأنه تشويش عملية إدراك الكلام.(هورنزبي،٢٠٠٠).

إن الدفعات العصبية المتكونة نتيجة الأمواج الصوتية داخل الأذنين تذهب عبر الألياف العصبية إلى مناطق تسمى بالقشرة السمعية تقع في جهتي الدماغ. ورغم أن الدفعات العصبية تُدفع من قبل كلتا الأذنين إلى نصفي الدماغ فإن المسالك العصبية التي تعبر إلى النصفين تعتبر أقوى بكثير، ولذلك فإن الأصوات التي تُسمع في الأذن اليمنى يتم تفسيرها على الأغلب في الجهة اليسرى والعكس صحيح.

ويبدو لنا مرة أخرى، وكأن ترتيب مراكز اللغة في دماغ الفرد الذي يعاني من الديسلكسيا يلعب دوراً حاسماً في قدرته على تحليل رموز الكلمة المنطوقة. كما وتبدو الأذن اليمنى أكثر قدرة على تفسير أصوات الكلام بالنسبة للأفراد الذين لا يعانون من الديسلكسيا بسبب ارتباطها الوثيق بمركز اللغة في الجهة اليسرى من الدماغ. كذلك ترتبط الأذن اليسرى بالجهة اليمنى وهي أفضل في تفسير الأصوات التي تُنطق كأصوات سد الأبواب أو نزول الماء من الحنفية أو الموسيقى. وتُظهر الاختبارات المزدوجة للسمع والتي يتم فيها سماع وحدات مختلفة من الكلمات المنطوقة والأرقام؛ بأن الأفراد الذين يعانون من الديسلكسيا الحادة إما يفضلون تفسير أصوات الكلام الآتية عبر أذنهم اليسرى مهملين الأصوات الآتية عبر الأذن اليمنى أو لا يظهرون ميلاً لسماع أصوات الكلام في كلتا الأذنين. ويدل ذلك على أن مركز اللغة لديهم لا يقع بالضرورة بشكل رئيس في النصف الأيسر من الدماغ. وفي الوقت الذي يبدأ الدماغ عمله بتفسير اللغة في نصفي الدماغ يصبح مجال الاتصال مزدحماً عبر الجسم الثفني مما يولد تشوشاً لدماغ الفرد الذي يعاني من الديسلكسيا عندما يحاول تفسيره.



ج- موت خلايا المخ أثناء النمو

ويذكر بأن "المسح المقطعي البسيط للمخ" في حالات عسر القراءة النموي لا يكشف عن إختلال بنيوي جسيم. إلا أن هناك أدلة على أن ثمة اختلافات بنيوية عن الحالات العادية. ففي غالبية الأيامن البالغين نجد أن المنطقة الواقعة على حافة الفصوص الصدغية، والتي تسمى "السطح المستوي الصدغي" Planum Temporal، أكبر في الناحية اليسرى للمخ مما هي عليه في الناحية اليمنى. وهذه المنطقة هي التي يفترض بأنها الأساس التشريحي للغة. أما في حالات عسر القراءة النموي فإننا نجد أن هاتين المنطقتين متساويتان في الناحيتين (Geschwind & Galaburda ,1985) وقد كان يُظن في البداية أن ذلك ناتج عن صغر السطح المستوي الصدغي الأيمن وليس عن صغر الأيسر. ويذهب التفسير الحديث لهذه الظاهرة إلى أنه في حالات عسر القراءة النموي، قد يحدث "إختلال ما في عملية الموت الطبيعي للخلايا في أثناء نمو المخ"، الأمر الذي يجعل بعض الدوائر العصبية لا تتكون بالصورة السوية.(تمبل،٢٠٠٢).

د- اختلاف النشاط الكهربي

لقد أجريت دراسات كهروفسيولوجية على الأفراد ذوي العسر القرائي. قام بها دافي ودنكلا وزملاءه (Duffy & Denkla ,1980). في بوسطن. وقد وجدا إختلافات في أنماط النشاط الكهربي رصدت عبر الجمجمة، مقارنة مع الأفراد العاديين. وليس هناك نمط واحد من الإختلاف. ففي بعض حالات عسر القراءة النموي تظهر الملامح غير العادية في الفصوص الصدغية، بينما نجد في حالات أخرى أن المناطق المخية الأمامية هي التي تحدث فيها التغيرات الرئيسية.

ولعل إحدى الصعوبات، التي تقف في سبيل قبولنا لعسر القراءة النموي على أنه مرض حقيقي ذو أساس بيولوجي، هي صعوبة إكتشاف وظيفة بيولوجية ظاهرة في الأطفال الأسوياء مقابلة لما هو مفقود لدى أفراد عسر القراءة النموي. وبما أن الأطباء والمدرسين لا يرون إضطراباً واضحاً، وليس بإمكانهم إجراء إختبار طبي بسيط يثبته، فمن الصعب عليهم أن يتقبلوا فكرة وجوده حقيقة. فالإضطراب الذي يوجد



أساسـه البيولوجي داخل المخ، قد لا يجذب الإهتمام الكافي لعلاجه، للسبب ذاته، وهو صعوبة إثبات وجود خلل وظيفي واضح نتيجة له.

٢- عسر الكتابة

في إحـدى الدراسات التي أجراها الباحثان رولتجن وهيلمان (Roeltgen& Heilman,1984) عـلى مجموعـة مـن الأفـراد الذيـن يعانون من عسر الكتابة السطحي Surface Dysgraphia (وفي هذا النوع يميل الطالب إلى إتباع تهجئة تعتمد على قواعد المـنطق، ولـيس عـلى التهجئة الصحيحة الخاصة بالكلمة ، مثل fllood _ flud). توصل هـذان الباحـثان إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم إصابات في القشرة الدماغية تشمل التلفيف الـزاوي الخلفـي Posterior Angular Gyrus . ودون إصـابة التلفـيف الحافّي العلوي Supra Marginal Gyrus ، أما من يعانون منهم "عجز الكتافة الصوتي" Phonological Dysgraphia لديهـم إصـابات في "التلفـيف الحـافي العلـوي" أو في مـنطقة داخلة على مستوى أعمق، لكن من دون إصابة "التلفيف الزاوي الخلفي".

وفي عجـز الكـتابة الصـوتي لا يستطيع الفرد أن يجمع الحروف بعضها ببعض ولا يسـتطيع كذلك إستخدام العناصر المعتمدة على الصوت في الكلمات لكي يصل إلى تهجئتها فهو لا يستطيع إلا أن يتهجأ الكلمات داخل المنظومات المعتمدة على المعنى.

٣- صعوبة التهجئة

يجـدر بالذكـر أن كـلاً من مسار التهجئة الفونولوجي ومسار التهجئة الخاص بالكلمات، واللذان يتميزان بموقع تشريحي مستقل، يمكن أن يصاب أحدهما دون الآخر في أثناء النمو. فبعض الأطفال يكتسب مهارات تهجئة فونولوجية جيدة، لكنهم يخفقون في السـيطرة عـلى المعلومـات الخاصـة بالكـلمات التي تمكنهم من تهجئة الكلمات غير مـنظمة والتمييز بين المشاركات اللفظية. والبعض الآخر يبدو أنه يسيطر على المعلومات الخاصـة بالكـلمات، لكـن لديه صعوبة في السيطرة على القواعد المعتمدة على الصوت والـتي تمكـنهم مـن التهجـئة المنطقية لكلمة غير مألوفة.(تمبل، ٢٠٠٢). فالأطفال الذين



يفشلون في السيطرة على القواعد المعتمدة على الصوت، تكون معاناتهم أكبر في المدرسة لأن المدرسين سيجدون صعوبة في التعرف إلى أخطاء التهجئة لديهم، بينما الأطفال الذين لديهم قواعد معتمدة على الصوت، فحين يرتكبون أخطاء تهجئة يكون من السهل إدراكها حيث أنهم يحافظون على المنطوق الصوتي للكلمة .

إن أولئك الذين ينادون بإصلاح طرق تعليم التهجئة بحيث تستخدم شفرة منطقية معتمدة على الصوت تشمل كل الكلمات، سوف يجعلون الحياة أيسر بالنسبة إلى الأطفال الذين تعلموا قواعد معتمدة على السمع ولديهم صعوبة في الوصول إلى المعلومات الخاصة بالكلمات، لكنهم سيجعلون الحياة أصعب بالنسبة إلى الأطفال الذين يعتمدون على المعلومات الخاصة بالكلمات، لأن هذه العملية ستصبح أقل وضوحاً في نظم التهجئة المعدلة .

٤- اضطرابات الذاكرة

لقد لاحظ العلماء وأطباء الأعصاب منذ مدة طويلة فيما يتعلق بالذاكرة، أن أي تلف أو عطب يصيب الفص الصدغي في المخ يحدث إضطرابات في الذاكرة. ولقد أظهرت الدراسات السلوكية والإجرائية لمسارات التنشيط العصبي حديثاً، أن الرموز الفيزيقية والصوتية والدلالية للكلمات تقوم بتنشيط مناطق عصبية منفصلة ، فقد قام فوكس Fox بتقدير تدفق الدم في مناطق القشرة المخية كمقياس للنشاط العصبي المرتبط بمهام دلالية وذاكرية مختلفة ، وتوصل إلى أن الأشكال البصرية للكلمات قد ظهرت في الفص القفوي Ventral Lobe ، في حين أن المهام الدلالية متضمنة في الجانب الأيسر من المخ. تؤكد هذه الدراسات أن تكوين الكلمة بصرياً هو عملية تلقائية ، ومستقلة عن عملية الإنتباه ، كما أن التيسير الدلالي Semantic Priming يعمل بشكل مرتبط بعملية الإنتباه من الناحيتين السلوكية والعصبية.(عبد الله،٢٠٠٣).

ولقد وضّحت الدراسات أن تلف النصف الأيسر من المخ يرتبط بإضطراب الذاكرة اللفظية ، أما تلف وإصابة النصف الأيمن من المخ فيرتبط بذاكرة المواد البصرية



وتؤيد هذه النتائج نظرية الترميز الثنائي للذاكرة : فهناك نظام خاص بترميز المعلومات البصرية ومعالجتها ، ونظام آخر لترميز المعلومات اللفظية ومعالجتها.(تمبل،2002).

5-ضعف الإنتباه

تشير الدراسات التي أجريت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب ضعف الإنتباه أن هناك عدم توازن في النواقل الكيميائية العصبية أو خللاً في الإتصال العصبي، ذلك بأننا عندما ننتبه فإن دماغنا يطلق نواقل عصبية كيميائية إضافية، الأمر الذي يمكننا من التركيز على مثير واحد وإستبعاد المثيرات الأخرى، ولذلك يبدو أن الأطفال الذين يعانون من ضعف الإنتباه لديهم خلل في انتاج النواقل الكيميائية العصبية مثل " الدوبامين " الأمر الذي يؤدي إلى خلل في نقل السيالات العصبية، وبالتالي حدوث تنبيه ضعيف لخلايا الدماغ العصبية المسؤولة عن الإنتباه.(Mercer,1997).

كما إن اضطراب ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد قد ينتج بفعل إصابة المنطقة الأمامية من الدماغ وهي أكثر الأماكن تعقيداً في الدماغ ، ويعتقد أنها مسؤولة عن تحفيز السلوك ومتابعة الإنتباه والضبط الذاتي والتخطيط للمستقبل، ويُعتقد أيضاً أن سبب هذا الإضطراب يعود إلى تأخر في نمو الدماغ، وأن الأطفال الذين يعانون من إضطرابات ضعف الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد لديهم ضعف في النشاط الكهربائي في الدماغ، وقد يصاحبه انخفاض في مستوى ضغط الدم في المنطقة الأمامية للدماغ بشكل واضح وأكبر من الأطفال الذين لا يعانون من هذا الضعف. (شيفر وميلمان،1996).

ثانياً: التفسير السلوكي

يرى أصحاب الإتجاه السلوكي بوجوب دراسة المثيرات البيئية التي تسبق سلوك الإنسان من حيث أنها الممهدات الرئيسية لحدوث ذلك السلوك. ولذا فإن أصحاب هذا الإتجاه يحاولون تفسير سلوك الإنسان عن طريق ما يجري خارج الجسم



من أحداث بيئية، ويقولون أن فهم العلاقة النظامية بين هذه الأحداث وبين سلوك الإنسان كافٍ لتفسير السلوك بدل اللجوء إلى الدراسة المضنية للخلايا الدماغية ووصلاتها العصبية المعقدة.

وهذا الإتجاه يركز على دراسة المثيرات سواء أكانت مثيرات مباشرة تحدث قبل السلوك، أو مثيرات بيئية تحدث بعد السلوك وتعمل على التحكم فيه. ومن أهم المثيرات أو الأحداث البيئية (التعزيز والعقاب) اللذان يتبعان السلوك ويعملان إما للمحافظة على تقوية السلوك أو إضعافه وذلك من خلال التغيرات في أنماط التعزيز والعقاب.

ولذا فإن عالم النفس السلوكي الذي يريد أن يدرس الذاكرة مثلاً يركز على مقدار التدريب الذي حدث، ومقدار التعزيز الذي تلقاه الفرد أثناء تعلمه، ومقدار الترابطات التي توجد ما بين مادة التعلم وبعض المثيرات البيئية التي تساعد الفرد في تذكر الأحداث المختلفة. وكذلك يركز أصحاب هذا الإتجاه على أن التعلم هو تغيير في السلوك ينجم عن تغيُر في الظروف البيئية. وإننا كي نفهم التذكر والتعلم لسنا بحاجة إلى معرفة ما يجري في الدماغ بقدر أن نعرف ماذا يدخل الجسد وماذا يخرج منه.

العلاقة بين الظروف البيئية والمتغيرات العصبية

أنصار المدرسة السلوكية، يرون أن الظروف البيئية في تفاعل مستمر مع المتغيرات العصبية لتحديد السلوك. ولذلك ، فقد تنجم بعض صعوبات التعلم عن ضعف عصبي، وتنجم أخرى عن الظروف البيئية، وتنجم فئة ثالثة عن مزيج من المتغيرات البيئية والعصبية. وهذا الإقتراح يساعد في تفسير البحوث التي قدمت الأدلة العلمية على أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم مشكلات عصبية وأن أطفالاً آخرين ليس لديهم صعوبات تعلمية إلا أنهم يعانون من مشكلات عصبية شديدة. ومثل هذا الاقتراح يعني أن بعض الأطفال الذين لديهم خلل عصبي لا يواجهون صعوبات في التعلم لأن البيئة عملت على التعويض عن الخلل.(الخطيب،والحديدي،١٩٩٨).



التفسير السلوكي وطبيعة العمليات المعرفية

إن التفسير السلوكي للصعوبات التعلمية، لا يخوض في "متاهة" معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها سبباً في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوباً(الحرف d على أنه b أو (P) (Bender 2001) .بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والإستراتيجيات التي تساعد الطالب في التغلب على هذه المشكلة الأكاديمية. فيكون التركيز على السلوك الظاهر الذي عَبّر عنه الطفل سواء أكان ذلك في مهارةِ القراءة أم الكتابة أم الحساب. وما المثيرات القبلية التي أدت إلى حدوث ذلك السلوك ؟ وما طبيعة المؤثرات البعدية التي تحكمت في ذلك السلوك سواء من حيث تقويته أو إضعافه ؟

> إن بحث الإنسان عن أسباب سلوكه داخل جسده قد ترتب عليه طمس العوامل المتوافرة للتحليل العلمي بشكل مباشر. هذه العوامل توجد خارج الإنسان، في بيئته المباشرة ، وفي تاريخه البيئي.
>
> "عالم النفس السلوكي ب.ف سكنر"

بناءً على ما ذُكر آنفاً فالصعوبات التعلمية من وجهة النظر السلوكية قد تنجم عن أسباب عديدة مثل الاختيار غير الملائم للإجابات المستهدفة (يختار المعلم مهارات صعبة بالنسبة للطفل)، أو عدم كفاية التعزيز (المكافأة التي يقدمها المعلم لا تعزز الطالب)، أو الامتناع عن استخدام التعزيز (تجاهل المعلم للسلوك المناسب للطفل)، أو عدم استخدام التعزيز اللازم (الطفل لا يحصل على تعزيز كافٍ)، أو التعزيز الغير ملائم (المعلم يعزز السلوك الغير مناسب)، وثمة أسباب أخرى تشمل استخدام العقاب بشكل غير ملائم (معاقبة المعلم للسلوك المناسب)، أو الإفراط في استخدام العقاب مما يجعل غرفة الصف منفّرة.

ويوصف الطلبة ذوو الصعوبات التعلمية بناءً على التفسير السلوكي لتلك الصعوبات، بأنهم طلبة يتلقّون ضغوطات منهجية في مهارات أكاديمية معينة تفوق قدراتهم، إضافة إلى افتقار هؤلاء الطلبة لمهارة حل المشكلات ،(Bender 2001). ليس

هـذا فحسـب بـل إن طبيعة التنظيم الفيزيقي لغرفة الصف، والإحباط والملل، والمراحل الإنتقالـية، وعـدم وعـي المعـلم عـلى ما يحدث في غرفة الصف كلها أسباب وعوامل تسهم بشكل أو بآخر في تطور سلوكيات غير مناسبة.(الخطيب،٢٠٠٤).

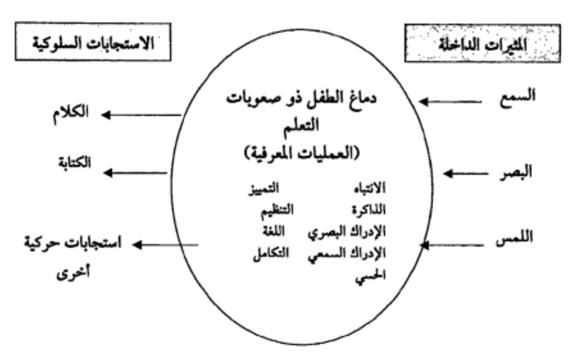
ثالثاً: التفسير المعرفي

إن هـذا الإتجـاه جـاء بمـثابة رد عـلى الاتجاه السلوكي التقليدي، والذي لا يعطـي إهـتماماً كافـياً بالعمليات المعرفية. حيث يرى المعرفيون أن الإنسان ليس سلبياً، فهـو لا يسـتجيب للمـثيرات البيئـية فحسب، ولكنه يتفاعل معها ويكوّن مفاهيم حولها وهـذه مـن شـأنها أن تؤثر في سلوكه. فعلماء النفس المعرفيون يعتقدون أن هناك تفاعلاً متواصـلاً بـين المؤثـرات البيئـية، والعملـيات المعرفية، والسلوك، ويسمي ألبرت بندورا Bandura هـذا الـتفاعل بالحتمـية المتبادلة Reciprocal Determinism ، أو التـبادل السـببي Reciprocity of Causation ، ممـا يعـني أن الإنسـان يطـوّر مفاهـيم معينة عن المـثيرات البيئـية وعلاقـة بعضـها ببعض، وهذه المفاهيم بدورها تؤثر في رد الفعل الذي يحـدث لديـه، وفي السـلوك الـذي يصدر عنه. وعليه، فإن الاقتصار على دراسة العلاقة بـين المؤثـرات والإسـتجابات لـيس كافـياً وانمـا لابـد من دراسة العمليات المعرفية التي تتوسـط هـذه العلاقـة، فالإنسـان عـندما يـتعرض لمؤثـر معـين فهـو يعطـي تفسيراً له، والإسـتجابة الـتي تصـدر عـنه تعـتمد بالضـرورة على معنى المثير والتفسير الذي يعطيه الإنسان له.(الخطيب،٢٠٠٣).

وتجـدر الإشـارة إلى أن أنصـار هـذا المـنحى كـثيراً مـا يسـتخدمون مصـطلح العملـيات المعرفـية Cognative Processes وذلـك للإشـارة إلى مجموعـة العمليات التي تحـدث داخـل الفـرد مـن مثل (الإدراك، والتفكير، والتخيل، والتحدث الذاتي، والإنتباه) والـتي تؤثر بشكل أو بآخر في سلوكه الظاهر، وهذه العمليات ليست ظاهرة للعيان بل هي خاصّـة وداخلـية ومـن المتعذّر قياسـها أو تغـييرها بشكل مباشر كما هو الحال في السلوك الظاهر. ولهذا يستخدم علماء النفس المعرفيون الوسائل المتاحة التي من شأنها مساعدتهم في الوصـول إلى هـذه الأحـداث الخاصـة Private Events ، أو السـلوكيات الخفيّة Covert

Behaviors والسبيل إلى ذلك هو الشخص نفسه الـذي تحـدث العمليـات في داخلـه،من خلال ما يقوله أو يفعله وهذا عادةً ما يسمى بالسلوكيات الظاهرة Behaviors Overt.

بناءً على ما ذكر آنفاً، فإن الاضطراب الذي قد يحـدث في المعالجـة المعرفيـة للمعلومات الواردة إلى الدماغ من خلال العمليات المعرفية، قد تعود إلى فشلٍ أكـاديمي حتميٍ يتجلى على شكل صعوبات تعلميـة في القـراءة، أو الكتابـة، أو الحـساب. أنظـر الشكل: (2-1). فهذا الاضطراب في العمليات المعرفيـة أو النفـسية مـن وجهـة النظـر المعرفية أساسه قصور في الجهاز العصبي المركزي قد إعترى المناطق المسؤولة عـن اللغـة، أو الذاكرة، أو الإنتباه، أو الإدراك، فأنصار هذا الإتجاه يرون أن المؤثرات الداخلـة عـبر الحواس (السمعية، والبصرية، واللمسية) تتم معالجتها في الدماغ بطريقة معرفية مخطوءة، وعليه فعندما يريد الفرد أن يعبّر عمّا عولج فإن ذلك التعـبير سـيكون بطريقـة مخطـوءة أيضاً، سواء أكان ذلك (في القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، ..) .(Bender,2001)



الشكل (2-1) نموذج معالجة المعلومات معرفياً في الدماغ

وتشير الدراسات إلى أن ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن أقرانهم العاديين من الفئة العمرية نفسها في معظم المتغيرات المعرفية لصالح العاديين، وعلى نحو خاص في الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم أو السعة المعرفية، والإستراتيجيات المعرفية وفاعلية إستخدامها، وفاعلية الذاكرة العاملة وفاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي.(الزيات، ١٩٩٨). وهذه الفروق قد لا تكون نتاجاً لمكونات التجهيز أو المعالجة. ولكنها بالضرورة نتاج لتوظيف هذه المكونات وإستخدامها، أي برمجة هذه المكونات على نحو فاعل.

أن الفرق بين الأداء الماهر، والأداء العادي في مختلف الأنشطة العقلية المعرفية الى يقوم بها الأفراد، يعود إلى الاختلاف بينهم في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهم، أكثر ما يعود إلى الفرق بينهم في العمليات المعرفية، فالعمليات المعرفية أياً كانت كفاءتها، وعمليات التجهيز والمعالجة أياً كانت خصائصها، يتعين أن تجد محتوىً معرفياً تتعامل معه فهذا المحتوى المعرفي أشبه ما يكون بالبرامج Soft ware بالنسبة للحاسوب، ولا تكفي مكونات الجهازHard ware كأسس للمعالجة.

بناءً على التفسير آنف الذكر لكيفية حدوث الصعوبات التعلمية من وجهة النظر المعرفية، يُوصف ذوو الصعوبات التعلمية بأنهم:

١. لديهم ضحالة في البيئة المعرفية ويفتقرون إلى قاعدة أو ذخيرة من المعلومات، مما يؤثر على حجم وفاعلية شبكة ترابطات المعاني، وهذا بدوره يقود إلى صعوبة تنظيم المعرفة في أطر أو صيغ ذات معنى. وهذه الضحالة في البيئة المعرفية وعدم تمكنهم من تنظيم المعلومات، يؤدي إلى عدم قدرتهم على إشتقاق إستراتيجيات أو خطط أو أساليب مناسبة، مما يقودهم إلى الإعتماد على الإستراتيجيات أو الحلول الجاهزة (إستراتيجيات وحلول الآخرين).

٢. إندفاعيّون ومتسرّعون ويفتقرون إلى الضبط الذاتي والإستقلالية في تقديم الإجابة، فيغلب على إجاباتهم الخطأ.



٣. يتابعون التعلم بطريقة سلبية وبائسة ويعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يستطيعون ضبطها.

٤. لا يتذكرون الأشكال المختلفة للمعرفة البصرية أو السمعية تذكراً جيداً، أو قد يجدون مشكلات في تذكّر المعلومات السابقة من جهة والخلط بينها من جهة أخرى، أي أنهم لا يحسنون دمج المعلومات الجديدة في المنظومة المعرفية الملائمة القائمة في عقولهم.(الوقفي،٢٠٠٣،أ).

٥. لا يستطيعون التعامل بطريقة معرفية صحيحة مع ما يوكل إليهم من مهمات، أي أنهم عاجزون عن تكوين بنىً معرفية من خلال الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لتعلم بعض المهارات، مثل الحديث إلى الذات، والتكرار، والمراجعة، والتعلم الذاتي.

وبناء على ما سبق فإنه يجب العمل على مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتوجيه المعلمين نحو بعض القضايا مثل التركيز على المشكلات الأكاديمية المهمة وذات الصلة ، ومن ثم بناء إستراتيجيات تساعد هذه الفئة من الأفراد فهناك العديد من البرامج التي من خلالها يمكن للمعلمين أن يحسنوا الإستيعاب القرائي عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.(Wallace & Mcloughlin, 1988).

رابعاً: التفسير اللغوي

اللغة هي نظام للتواصل يُمكننا من إيجاد الرابطة بين خبرتنا ومعارفنا وتلك التي لدى الآخرين، وتعتبر خبرة التواصل بحد ذاتها خبرة إيجابية لدى كثير من الناس. والمخ البشري يتحكّم في النظم التي تشارك في إنتاج اللغة وفي فهمها على السواء. فهو يحلل اللغة بفاعلية ويكوّنها، وكذلك يختزن معارفنا عن اللغة وعن التواصل.(تمبل،٢٠٠٢). وتحاول الدراسة التي تجريها اللسانيات البنيوية أن تفهم الطريقة التي يؤدي بها المخ تلك العمليات، عن طريق تحليل المكونات النحوية والصوتية المتضمّنة في إنتاج اللغة وإدراكها ، بينما تعطي أهمية أقل للمعاني والرسالة التي تهدف إلى توصيلها.



إن الأطفال لا يتعلمون اللغة عن طريق التلقين المباشر، مما يعني أنه لا يجري تصويب الأخطاء التي قد يقعون فيها، كما أنهم لا يلقّنون قواعد لغويّة معيّنة، فبينما يمكن للمرء أن يتعلم لغة ثانية بصورة رسمية عن طريق التلقين المباشر، فإن الأطفال، يكتسبون اللغة تلقائياً حين يتعرّضون لها. وإذا كان بعض الأطفال لديهم صعوبات خاصة في إكتساب اللغة بالمعدل الطبيعي، أو قد يعانون صعوبات في إكتساب مكونات لغوية معيّنة، فإن معظم الأطفال يكتسبون اللغة بصورة تلقائية.

وقد كان يُعتقد- أيام ازدهار السلوكية في الخمسينات والستينات -، أن في مقدور نظرية التعلم أن تفسر اكتساب اللغة . ذلك أن قدراً كبيراً من نظرية التعلم يقوم على مبادئ سكنر، الذي ذهب إلى أن السلوك إذا تمت مكافأته فإنه يتكرر بدرجة اكبر. وكان أداء المتحدث متوقفاً على حساب الاحتمالات لعدد لا نهائي من الجمل التي سمعها المتحدث من قبل. على أن هذه الطريقة في تفسير اللغة لا تفسر العدد اللانهائي من الجمل النحوية التي يُحتمل تكونها. كذلك فإن عملية تعلم كل احتمالات الاستثارة- الاستجابة ستكون غير اقتصادية بالمرة. (تمبل ،٢٠٠٢) ولقد حاول علماء اللسانيات ، بعد السلوكية، أن يحللوا قواعد اللغة في سبيل التوصل إلى وصف لبنيتها القاعدية. فلعب تشومسكي الدور الأساسي في هذه العملية. وذهب إلى أن لدى الإنسان جهاز إكتساب لغة فطرياً، وأن إمتلاك هذا الميكانيزم الموروث بيولوجياً هو شيء مشترك بين جميع البشر. وبناءعلى ذلك أصبح يُنظر إلى عملية تحليل القواعد اللغوية على أنها بيولوجية يحددها مكوّن عصبي في المخ مبرمج وراثياً .

اضطرابات النظم اللغوية

بناءً على ما ذكر، يرى أصحاب الاتجاه اللغوي أن سبب حدوث الصعوبات التعلمية يعود أساساً إلى إضطرابات في مجال اللغة الشفوية ونموها، والتي تصيب واحد أو أكثر من الأجهزة أو(النظم) اللغوية التي توجد في المخ، والتي تقسم إلى ثلاثة أقسام عريضة: تركيبية، ودلالية، وصوتية. وعموماً يختص الجهاز التركيبي Syntactic System بالقواعد اللغوية، بينما يختص الجهاز الدلالي Semantic System



بمعاني الكلمات المفردة، أما الجهاز الصوتي Phonological System فيختص بنطق الألفاظ التي تكوّن الرسالة. وفضلاً عن ذلك هناك الجهاز العروضي Prosodic System الذي يغيّر التنغيمات المصاحبة لنطق الكلام والتي تغيّر بدورها معنى الرّسالة. ومعنى ذلك أن جزءاً من المحتوى العاطفي للرسالة يعبَّر عنه، ليس عن طريق كلمات أو تركيبات نحويّة معيّنة، وإنما عن طريق العناصر العروضية (التنغيمية) التي تصاحب عملية النطق. وأخيراً هناك مكوّن آخر ينشأ من كون اللغة جزء من نظام التواصل الإجتماعي، هو المكوّن البراجاتي Pragmatic ، الأمر الذي يضيف إلى اللغة مزيداً من التحديات.

ولكي يجري إنتاج اللغة ، يقوم المخ بدمج كل هذه الأنظمة أو (الأجهزة) ببعضها حتى يصبح لدينا تيار مستمر من الكلام. ويقوم المخ أيضاً، عند سماعنا للغة، بتحليل عناصر اللغة التي يسمعها، حتى يستخلص منها الرسالة التي تحتويها. ويمكن القول بصفة عامة، أن العمليات المتضمنة في إنتاج اللغة تحتل مواقع أمامية في المخ، متقدمة بذلك عن العمليات المتضمنة في الإدراك وفهم اللغة التي تميل إلى احتلال مواقع خلفية بدرجة أكبر.

يجدر بالذكر أن معظم الأطفال يطورون لغتهم بشكل طبيعي يمكنهم من التعلم بسهولة ويسر عند انتقالهم للمدرسة، إلا أن مجموعة منهم لا يتمكنون من تطوير لغتهم بشكل طبيعي، حيث يتأخر أطفال هذه المجموعة في مختلف مناحي اللغة، فالنطق تشوبه أخطاء عديدة وبخاصة عندما تزداد صعوبة المهمة الشفوية. اذ يشبه نطق هؤلاء الأطفال نطق أطفال أصغر منهم سناً. كما أنهم يجدون صعوبة بالغة في إدراك الوظيفة اللغوية للأصوات وبخاصة العلاقة بين الصوت والكلمة. وفي مجال النحو تعاني هذه الفئة من الأطفال من تأخر في اكتساب الجوانب النحوية المختلفة كصيغ الأفعال والضمائر والنفي وصيغ الجمل المختلفة. ويعاني الأطفال الذين لديهم اضطرابات لغوية من صعوبات بالغة في اكتساب الجوانب المتعلقة باللغة المجازية والمعاني المختلفة والمعرفة المجردة ، أي التحدث عن الأشخاص والأشياء والأحداث دون أن تكون موجودة أو بعد مرور مدة من الزمن عليها. كما أن هؤلاء الأطفال يكونون من ناحية أخرى غير

قادرين على استيعاب اللغة وبخاصة تلك التي تكون في جمل معقدة من الناحية النحوية أو الدلالية ، كأن يكون للكلمة معنى حرفياً ومعناً مجازياً ، وهذا يؤدي بالتالي الى مشكلات في استخدام اللغة بشكل مناسب مثل الإجابة عن الأسئلة والالتزام بموضوع الحديث أو متابعة الحوار. ولا بد من الإشارة هنا إلى أن حاجة الطفل لهذه القدرات والمهارات اللغوية تزداد بشكل كبير عند دخوله المدرسة وبدء عملية التعلم وبخاصة القراءة والكتابة. فلا غرابة اذن أن نجد أن الطلبة الذين لم يستطيعوا تطوير المهارات والقدرات اللغوية قبل دخولهم الى المدرسة يتعرضون للفشل الدراسي ، كما انهم يواجهون صعوبات متزايدة كلما تقدموا في مراحل الدراسة. وكل هذا يفاقم من صعوبة المهمات الملقاة على عاتق المعلمين.

ويظهر البحث الحديث أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم في ضعف تطور المهارات في الأجهزة أو النظم آنفة الذكر، نتيجة لمشكلة كامنة في تمييز الأصوات التي تكوّن الكلمات وسبب هذا الضعف سببه قصور وظيفي في الأنظمة الحسية والعصبية الحركية. ويمكن في حالة أخرى ربط ضآلة القدرة على الإنتاج الكتابي (لكتابة مقالة أو رسالة مثلاً) بفقر المفردات الشفوية أو بإحساس مشوش.

خامساً: التفسير التطوري

يرى علماء النفس التطوري أن هناك علاقة بين النضج والتعلم، فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع الفرد أن يقوم به، بينما يعمل التعلم على ما من شأنه تحسين ذلك المستوى ورفعه. كما تؤكد نظريات التطور صفة الاستمرارية في بناء الشخصية ودور التفاعل مع البيئة ، فالواحد منا يستطيع أن يتنبأ بسلوك فرد ما في موقف معين إذا كانت له معرفة نوعية بسلوك هذا الفرد في مواقف ماضية مشابهة.

ويقدم علم نفس النمو إطاراً مرجعياً لمسار النمو العادي لدى الطفل العادي في المراحل العمرية المختلفة ، ويشمل ذلك مظاهر النمو الجسمي والحركي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي. (الروسان وآخران،٢٠٠٤). ويمكن تفسير مظاهر صعوبات التعلم بأنها انحراف أو حيد عن مظاهر النمو العادي عند الأطفال ذوي حالات صعوبات التعلم.



عليه، يرى القائلون بالنظرية التطورية، أن صعوبات التعلم تعكس نضجاً بطيئاً للعمليات الادراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه والتي هي أساس النمو المعرفي للأفراد ذوي صعوبات التعلم، إذ إن كل فرد يمر عبر مراحل مختلفة من النمو ضمن سرعته وأسلوبه الخاصين. ويفترض الاتجاه المتعلق بتأخر النضج أن هذه المراحل من نمو الطفل لها تسلسل منظم ومتوقع ومعروف، فقد نجد طالباً متميزاً في الرسم والرياضيات، إلا أن قراءته الشفهية وقدرته على اتباع تعليمات الدرس متأخرة، وقد نجد أيضاً طالباً بارعاً في القراءة، والاستماع، وسرد القصص، إلا أنه لا يستطيع ترجمة أفكاره إلى موضوع تعبير لا يتعدى سطوراً قليلة. وبذلك يكون لدى الطالبين مهارات متطورة تطوراً طبيعياً وأخرى متأخرة في تطورها.(السرطاوي وآخرون،٢٠٠١). ويعزى التأخر في كلا الجانبين إلى تأخر في نضج بعض الوصلات العصبية لبعض أجزاء الدماغ، أساسه استعداد وراثي، أو إصابة دماغية أو اختلال في كيمياء الخلايا العصبية، أو تفاوت في تركيب الدماغ. ومهما يكن السبب، فإن التدخل العلاجي في مختلف هذه الحالات يكون مشابهاً وذلك بتقديم التعليم المناسب والموجه ليتلاءم مع الاستعداد والقابلية لدى ذلك الطفل.

وكثيراً ما تستخدم مفاهيم بياجيه لتفسير الطبيعة المتطورة لصعوبات التعلم فتفسرها على أنها تحرك الطفل تحركاً غير مناسب (كأن تقدم له معلومات لم يكن مهيئاً لتعلمها) عبر مراحل تطوره العقلي حيث تظهر مشكلات في الإدراك والتفكير الرمزي لدى بعض الطلبة تضعف معه قدرتهم على تطوير منظومات معرفية وتعديل هذه المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة.

ويتصل بآراء بياجيه التطبيقية مفهوم التهيؤ Readiness (أي مستوى تطور النضج وتوافر الخبرات السابقة اللازمة لتعلم المهارة المستهدفة قبل البدء بتعليمها). فتعلم الكتابة مثلاً يحتاج مستوى معيناً من نضج الجهاز العصبي والقدرة على أداء وظائف حركية دقيقة معينة ، فلا ريب تعليم الطفل الكتابة قبل توافر هذه المقومات – أي قبل التهيؤ لأداء هذه المهارة– سيبوء بالفشل. ويلاحظ في هذا المجال أن الأطفال



العاديين يكتسبون المهارات التهيؤية بطريقة عرضية تتزامن مع مستويات نضجهم، ولكنها بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم من الفئة العمرية نفسها تحتاج إلى تعليم خاص ومباشر يمهد لتعلم المهارة المستهدفة. (الوقفي،٢٠٠٣،أ) إلا أنه ليس من الحكمة في شيء أن نكون حرفيين في تطبيق هذه النظرية فنؤخر التدخل العلاجي على أمل أن يتخلص الطفل من مشكلاته عندما يصل نموه حداً معيناً ، فقد لا يتحقق ذلك ونخسر وقتاً ثميناً في تقديم مساعدة مبكرة.

وهناك الكثير من الطرق تستطيع البيئات من خلالها أن تصبح مؤثرة في النمو الطبيعي لذوي صعوبات التعلم، وفي تقليل فرص التعلم والدافعية، وفي مقدرة الشخص على التعلم بطاقته الكاملة، ومن هذه الطرق: نقص التغذية، والاستثارة، والتعارض بين الخلفية اللغوية والثقافية للفرد، وتوقعات المدرسة، والفقر، والمناخ الانفعالي المعاكس، والتدريس الضعيف، والسموم البيئية، وغيرها.

الفصل الثالث

قضايا في تقييم صعوبات التعلم

- المحكات التشخيصية: أدوات قياسها، والانتقادات الموجهة إليها.
- الممارسات المخطوءة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- التحيز في الأبحاث والدراسات.

3

3

الفصل الثالث

قضايا في تقييم صعوبات التعلم

تمهيد

إن تقييم مستوى الأداء المتعلم في مجالات النمو المختلفة يشكل عملية مستمرة تشمل التعرف المبكر، فالتشخيص ، فالتقييم. وبالنسبة للتعرف المبكر Early Identification فهو يتضمن الوصول إلى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والكشف عنهم. وفي حين أن الهدف من الوصول إلى هؤلاء الأطفال هو إحالتهم إلى الاختصاصيين ليتم الكشف عنهم، فإن الهدف من الكشف Screening هو تحديد الأطفال الذين يخامر الاختصاصيين شك في أن نموهم متأخر أو غير طبيعي. وهكذا فالهدف العام من الكشف المبكر هو فرز الأطفال الذين يحتاجون إلى فحص شمولي لإثبات أو نفي وجود حاجات خاصة لديهم وتحديد طبيعة تلك الحاجات. وهذا ما يشار إليه بالتشخيص Diagnosis . ولأن المعلومات التي توفرها عملية التشخيص لا تكفي لتصميم برنامج تعليمي مناسب فإن هناك حاجة إلى جمع المزيد من المعلومات عن مواطن الضعف ومواطن القوة لدى الطفل من أجل اتخاذ القرارات التربوية الملائمة فيما يتعلق بالوضع التعليمي والتعديلات الضرورية على المناهج والأساليب والوسائل والذي هو هدف التقييم Assessment.

ومصطلح التقييم في الغالب يشتمل على نوعين محددين من النشاطات وهما: التقييم التشخيصي والتقييم البراجي. أما التقييم التشخيصي فهو يستخدم للتحقق من وجود صعوبة تعلمية عند الطالب ، وتحديد الأسباب المحتملة للصعوبة ، واقتراح الاستراتيجيات العلاجية الممكنة. ويجب استخدام اختبارات التقييم معيارية المرجع Norm- Referenced Tests والتي تهدف إلى مقارنة أداء الطالب بأداء عينة معيارية أو تمثيلية من نفس الفئة العمرية وتحديد موقعه النسبي في هذه العينة بالنسبة



للصفة المقاسة والحكم على ما إذا كان الطالب يعاني صعوبة تعلمية في المادة) من قبل أعضاء الفريق متعدد التخصصات ومشاركة الوالدين بوصفهما مصدراً للمعلومات التقييمية وهدفاً محتملاً للتدخل العلاجي.

أما التقييم من أجل تخطيط البرنامج الفردي فهو يتم بعد اتخاذ القرار الأولي ببدء الخدمات العلاجية. وفي العادة يَستند هذا التقييم إلى الاختبارات المحكية المرجع Criterion – Referenced Tests (والتي تركز على مدى إتقان الطالب لمهارات معينة وليس على مقارنة أداء الطالب بأداء مجموعة معيارية).

وتجدر الإشارة إلى أن الحكم على الطالب بأنه يعاني من صعوبات تعلمية يُعَدُّ من أعقد وأحرج العمليات التي تواجه القائمين على عملية التقييم، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود اختبار جامع مانع يقدم صورة دقيقة لصعوبات التعلم اللغوية. وليس هذا فحسب ، بل أن الخلط القائم بين صعوبات التعلم وبعض الحالات الأخرى التي تشترك معها في الأعراض، يعد أمراً يزيد من وعورة تقييم أفراد هذه الفئة، والسبب في ذلك يعود إلى عدم وجود محكات مجمع عليها تميز ذوي صعوبات التعلم تميزاً قاطعاً من غيرهم من ذوي الحاجات الخاصة كذوي الإعاقة العقلية أو الاضطرابات السلوكية أو غير ذلك من الحالات التي قد تختلط بها ، إذ أن كثيراً ما تكون الخيوط التي تفصل بين هذه الحالات من الدقة بحيث لا يكون من السهل تبينها والتمييز بينها خاصة وأن صعوبات التعلم ليست حالة محدودة المعالم معروفة الحدود وإنما هي حالات كثيرة التنوع واسعة التغاير وعديمة التجانس حتى لا يسهل تمييزها عن غيرها إلا بجهد تشخيصي شاق وطويل.

وليس من الحكمة في شيء إتباع أساليب تقييمية تقليدية لا توفر أية معلومات يمكن الإفادة منها لتطوير برامج علاجية محددة ،(الخطيب،١٩٩٧). بل ينبغي استخدام منحىً فردياً في التقييم لإعطاء المعلم فكرة واضحة عن "ما الذي يعلمه وكيف" وليس الاكتفاء بإطلاق تسمية على الطفل أو تخمين سبب المشكلة. وبالرغم من التوجه الحديث نحو التعليم الموجه نحو العلاج فإن الاختيار من أجل التصنيف والتسميات لا يزال يمارس على نطاق واسع.



المحكات التشخيصية: أدوات قياسها، والانتقادات الموجهة إليها

يمكن من تعريفات صعوبات التعلم - بالرغم من التباينات القائمة بينها - إشتقاق عدة معايير أو محكات ينبغي الاستئناس بها قبل إصدار حكم بمعاناة الطفل لصعوبة تعلمية. وأقوى هذه المحكات هي: التباين بين القابلية والتحصيل ، واستثناء الأسباب الأخرى ، واستبعاد بعض الحالات كأسباب محتملة لصعوبات التعلم ، وافتراض وجود تلف دماغي طفيف. وهناك من يضيف على هذه المحكات محكات أخرى ، ولكن هنا سيقتصر بنا الحديث عن المحكات التشخيصية التي أثير حولها العديد من النقاشات والنقد والجدال العنيف بين العاملين والمهتمين بحقل الصعوبات التعلمية من كافة التخصصات، وهذه المحكات هي:

أولاً: محك التباين

لقد استقبل المربون هذا المحك بكثير من الحماسة بصفته يصف تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالتدني عن مستوى قدراتهم العقلية التي تكون عادة من مستوى متوسط أو فوق المتوسط.(Mercer, 1997) وتسَنم هذا المحك مركز الصدارة في تشخيص صعوبات التعلم ولعله المحك الأكثر استخداماً في المدارس لتقدير استحقاق الطفل لخدمات التربية الخاصة.

ويقصد بمحك التباين Discrepancy Criterion وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل. في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. فبالرغم من أن ذكاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون متوسطاً أو فوق المتوسط، إلا أنهم يواجهون مشكلات حادة تعوق التعلم المبكر أو تنتج تدنياً في التحصيل الأكاديمي مستقبلاً بحيث يفشل الفرد في أن يرقى بمستوى تحصيله إلى مستوى ذكائه أو إلى مستوى من هم في عمره.

فالطالب ذو الصعوبة التعليمية قد يتمتع بمناطق قدرة قوية ، إلا أن خط النمو لديه غير منتظم ، بمعنى أن جزءاً من الوظائف المعرفية عند الفرد قد تأثر. فعلى سبيل المثال قد يكون الطالب موهوباً فنياً ورياضياً ، إلا أنه يعاني من ضعف في الإتصال اللفظي ، أو القراءة.



أدوات القياس

يُقدر التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل العقلي ، من خلال النتائج المستقاة من مقاييس الذكاء ، واختبارات التحصيل الرسمية وغير الرسمية وخصوصاً الاختبارات المبنية على المنهاج والملاحظات الصفية والعمر الزمني والصف المدرسي.

Diagnostic Achievement Test for Adolescents

يقيس هذا الاختبار التحصيل الدراسى عند الطلبة المراهقين من الصف السابع ولغاية الصف الثانى عشر، بناءً على الأبعاد التالية: استخدام المعجم، واستعمال القواعد، والتعرف على الكلمات، والاستيعاب القرائى، وإجراء العمليات الحسابية، وحل المشكلات الرياضية، والإملاء..

(Newcomer & Bryant, 1993)

النقد الموجه

على الرغم من أن محك التباين قد لاقى قبولاً وترحيباً كبيرين كمحك لتحديد والتعرف على الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ، إلا أن هناك جدال يدور حول اعتماد هذا المحك كوسيلة يُلجأ إليها عند التشخيص ، وكانت أهم الانتقادات التي وجهت إلى محك التباين، هي أن التباين مفهوم نظري ينبغي أن يُعرف تعريفاً إجرائياً يضعه موضع التطبيق، وهنا تثار إشكالات متعددة ، فإذا عرّفنا التباين على أساس درجة التباين كعلامة رياضية تعبر عن الفرق بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي يصبح من الضروري أن يُعرف كل من التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي تعريفاً إجرائياً. فإذا عرفنا التحصيل المتوقع بأنه ما يُقاس باختبار الذكاء ينشأ خلاف حول أي من اختبارات الذكاء سيتم تطبيقها ، وإذا ما كان هذا الإختبار يقيس حقاً ما يسمى ذكاء أو قدرة عقلية! وإذا عرفنا التحصيل الفعلي بأنه ما يقاس باختبار تحصيل مقنن ، ينشأ خلاف حول الاختبار الذي سيتم تطبيقه، وإذا ما كان ما يقاس باختبار تحصيل ما هو



نفسه ما يقاس باختبار تحصيل آخر، ليس هذا فحسب بل أن التعبير عما يقاس بمكافئات صفية أو عمرية يثير مشكلات معروفة في القياس ، يضاف إلى ذلك أنه ليس ثمة اتفاق على معادلة واحدة لتحديد درجة التباين تحديداً كمياً.

إضافة إلى أن مصطلح الذكاء ما زال يعتريه الغموض وما زال مناخاً خصباً للجدل ، ومن المهم أن ندرك أن مقاييس الذكاء المختلفة مبنية على التعريفات المختلفة لما يعنيه مصطلح "الذكاء" فإلى أي مدى من العدل تقيس هذه الاختبارات ذكاء فئات معينة مثل أطفال الأقليات والأشخاص ذوي القدرة المحدودة ، والأطفال ذوي العجز اللغوي الشديد .

ليس هذا فحسب ، بل أن مقاييس الذكاء واختبارات التحصيل التي يعتمد عليها بشكل رئيسي في معرفة مدى التباين الحاصل في قدرات الطالب قد وجهت إليها الكثير من الانتقادات فيما يتعلق بعوامل الصدق والثبات والموضوعية في القياس ومدى تمثيل أفراد العينة .(Wallace &McLuighlin , 1988) بناءً على ذلك فالعلامات المستخلصة من تلك المقاييس والاختبارات قد لا تعكس حقيقة مواطن القوة والضعف عند الطالب. إضافة إلى أن هناك الكثير من التحفظات حول آليات التطبيق لتلك الاختبارات فيما يخص جلسة الاختبار والتزام الفاحص بمعايير التطبيق واستخراج النتائج.إضافة إلى تحفظات حول المعايير الإحصائية التي تتضمنها تلك المقاييس والاختبارات والتي يُحتكم إليها في النهاية لتسمية الطالب.

نقد مقاييس الذكاء

تناقش ورقة العمل هذه حركة الذكاء وتطورها ومنطلقاتها الفكرية والعلمية وما تطرحه من أسئلة قياس وإشكاليات.وتناقش الورقة كذلك التأثيرات الاجتماعية والتعليمية لمقاييس الذكاء والنقد الموجه لها والتطورات الحاصلة في مقاييس الذكاء والقدرات العقلية .وتُختتم الورقة بتقديم مقترحات تخص إشكاليات الذكاء وقياسه بشكل عام وعلاقتها بذوي الاحتياجات الخاصة بشكل محدد.(عليمات ، ٢٠٠٥).



ثانياً: محك الاستبعاد

لقد أصبحت فكرة الاستبعاد Exclusion مظهراً من المظاهر الأساسية في كثير من تعريفات صعوبات التعلم والهدف هو حذف كل حالة من الحالات المستبعدة مثل (الفقدان الحسي،والتخلف العقلي ،والاضطراب الانفعالي،والفروق الثقافية،والتعلم غير الكافي) بحيث تبقى في النهاية صعوبات التعلم حالة منفردة ومعزولة عن غيرها. مما يعني أن فئة ذوي صعوبات التعلم لا تتضمن طلبة ذوي مشكلات تعلمية ناشئة مبدئيا عن إعاقات: بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي (Cullata & Tompkins, 2003).أي أن يُستبعد الطفل الذي ترجع مشكلاته التعليمية إلى أي من العوامل السابقة الذكر من حقل صعوبات التعلم إلا إذا كان يعاني إعاقة مضاعفة أي إعاقة سمعية مثلاً بالإضافة إلى صعوبات تعلمية.

فعلى سبيل المثال ، تؤثر الإعاقات السمعية والبصرية في القدرة على التعلم. فالأطفال الصم متخلفون في القراءة بسبب أن الصمم يتدخل في تطور اللغة. ومن غير الممكن أيضاً للأطفال المكفوفين أن يتعلموا قراءة المادة المطبوعة، إلا أنهم يستخدمون طريقة بريل في القراءة. ولا يعتبر الأطفال المعوقين حسياً ضمن فئة صعوبات التعلم (كيرك وكالفنت،١٩٨٤).ذلك أن هناك برامج صممت خصيصاً للأطفال الصم أو المكفوفين ، إضافة إلى أن هناك بعض الأطفال المعوقين حسياً قد تكون لديهم صعوبة في التعلم، وهؤلاء لا يمكن اعتبارهم متعددي الإعاقة.وعليه فإن الطفل الأصم والذي يعاني من صعوبات تعلمية أيضاً ، لا يُعدُّ الصمم سبباً في إحداث تلك الصعوبات ، بل إنه مواكب للصعوبة أو مصاحب لها.

أدوات القياس

يعتمد اختصاصي التربية الخاصة في نهاية الأمر في إطلاق حكم على حالة الطالب من خلال دراسة مستفيضة لجميع التقارير الواردة إليه من أعضاء الفريق المتعدد التخصصات. فالاختصاصي النفسي يقوم بتشخيص القدرات العقلية ، واستخراج نسبة الذكاء، بهدف التحقق من أن الطالب لا يعاني من إعاقة عقلية، ويتأكد اختصاصي



العيون من حدة البصر عند الطالب ، وكذلك فإن اختصاصي السمع يفحص حدة السمع عند الطالب أيضاً ، ويقوم الاختصاصي الاجتماعي بتقديم معلومات عن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للطالب. والهدف من ذلك كله ، إستبعاد العوامل الأخرى وتحييدها لتظهر الصعوبة التعليمية منفردة ومنعزلة. فإذا ظهر من خلال الفحوص آنفة الذكر أن الطالب لا يعاني من إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو نطقية أو حرمان اقتصادي أو ثقافي. فيمكننا الجزم بأنه تم "إستبعاد" الإعاقات والحالات الأخرى. وبأن الصعوبة التعليمية التي يعانيها الطالب تعود على الأغلب إلى أسباب داخلية تتعلق بدماغ الطالب وآلية معالجته للمعلومات الواردة إليه من الحواس . (Bender, 2001). بمعنى أن الصعوبة قد تكمن مثلاً في آلية الإدراك السمعي عند الطالب وليس حدة السمع. وهذا هو سبب معاناة الطالب من صعوبات أكاديمية في الإملاء أو الحساب، أو غيرها من المهارات اللغوية .

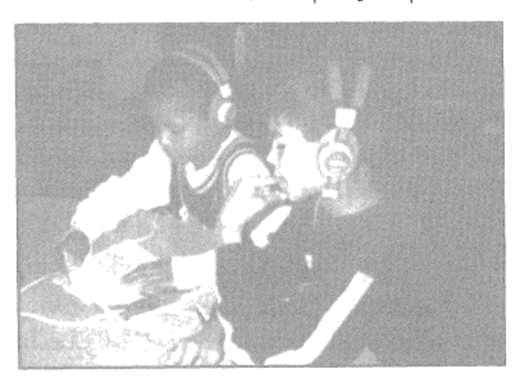
النقد الموجه

من أبرز الانتقادات التي وجهت إلى محك الاستبعاد ، أن البحوث والدراسات التي أجريت بهدف تصنيف وتسمية الطلبة ذوي صعوبات التعلم حتى الوقت الراهن لم تتضمن إجراء مقارنات بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من الأطفال الذين يعانون من إضطرابات أخرى، وصولاً إلى فروق محكيّة ثابتة لها.(الزيات،١٩٩٨). فمعظم البحوث التي أجريت قامت سلفاً على محك الاستبعاد ، بمعنى أنه كان يتم استبعاد ذوي الإضطرابات والإعاقات الأخرى منذ البداية لكي يتم إنتقاء عينات هذه البحوث أو الدراسات بهدف التطبيق. وليس هذا فحسب، بل غالباً ما يصعب تحديد ما إذا كانت صعوبة التعلم مصاحبة لصعوبة أخرى أو مستقلة وما إذا كانت الصعوبة الأخرى سبباً في انخفاض التحصيل، أو أن انخفاض التحصيل سبباً فيها.

وقد لجأت بعض التعريفات إلى السَلب في تعريف صعوبات التعلم عندما أخذت بمفهوم الاستبعاد فكأنها تقول "أن صعوبات التعلم هي ما ليس تخلفاً عقلياً أو إعاقة حسية ... (الوقفي، ٢٠٠٣،أ) . فإذا وضعنا في الحسبان أن هذه المفاهيم – التخلف العقلي والإعاقات الحسية – ما تزال تعاني من شيء من عدم التحديد، بمعنى أن التعريفات لجأت



لتعريف صعوبات التعلم بما يساويها في المعرفة والجهالة، فإنه يمكننا الاستنتاج بأن ذلك جاء نتيجة للقصور في تشخيص الصفات أو الخواص الذاتية التي تُمكن من توضيح المفهوم وتُميزه مما قد يختلط به. وبالرغم من ذلك فقد أصبحت فكرة الاستبعاد ركناً هاماً في تعريفات صعوبات التعلم تتردد في معظم هذه التعريفات .



ثالثاً: المحك العصبي

تتضمن غالبية تعريفات صعوبات التعلم إشارة إلى وجود خلل وظيفي في الدماغ عند الطالب حتى يوصف أنه من ذوي صعوبات التعلم. وهذا ليس أمراً مستغرباً. فكل أنواع التعلم ومستوياته أصلاً تتم في الدماغ وأي خلل في عمليات التعلم يمكن أن يُنسب في نهاية التحليل إلى قصور في قدرة الدماغ على القيام بوظائفه كاملة. ويبدو أن افتراض وجود هذا القصور الوظيفي آخذ في التصاعد والقبول بفضل تقدم الأبحاث الطبية و العصبية، حتى أنه لا يجوز برأي بعضهم أن يصنف أحد ما بأنه من ذوي صعوبات التعلم ما لم يُشك بوجود قصور وظيفي دماغي لديه. فإذا كان السبب معروفاً أو يظن بأنه شيء آخر غير القصور الوظيفي الدماغي فإن الحالة لا تصنف كحالة صعوبات تعلم.

أدوات القياس

كـان الـتوجه التقلـيدي في الماضـي منصـباً عـلى معـرفة أي المـناطق الدماغية المختصـة بوظـائف محـددة في المـخ ، وذلـك لتحديد موضع التلف المخي بالنسبة لأحد الأفـراد. لكـن ذلـك لم يعد مهماً في الوقت الحالي فقد أصبح الاهتمام منصباً أكثر على أمـور أكـثر تفصـيلاً وتعقيداً (تمبل،٢٠٠٢). وذلك يتم من خلال استخدام طرق حديثة ومتقدمة في المسح المخي.

فهـناك طـريقة مـتقدمة للفحـص بأشـعة إكـس تعـرف ب "الأشـعة المقطعـية بالكمبيوتر" C T scanning أضحت شائعة الاستخدام في المراكز والمؤسسات. وأصبح من الممكن الحصول على صورة أكثر تفصيلاً من خلال التصوير بالرنين المغناطيسي Magnetic Resonance Imaging (M R I) . والإم آر آي تعـتمد عـلى فكـرة أن الأجـزاء المخـتلفة لـلمخ مكونـة من جزيئات تدور بطرق مختلفة في المجال المغناطيسي ، بحيث أن المكونات ذات المحتوى المائي الأكبر، مثلاً، تستجيب بطريقة مختلفة عن المكونات الصلبة. والصورة التي نحصل عليها من خلال الرنين المغناطيسي أكثر دقة بكثير من تلك التي نحصل عليها من الأشعة المقطعية ، كما أنها تمكننا من التحديد الموضعي (التشريحي) بدقة أكبر.

وفي حين أن كلاً من ال CT و ال MRI كليهما يَمدنا بصورة ساكنة لمكونات المخ. إلا انه أصبح لدينا القدرة على التحديد الموضعي للوظائف المخية بطريقة متقدمة أكثر باسـتخدام أنواع من المسح تستطيع تسجيل النشاط الحي. ومثل هذه الطرق تعتمد إما على إمتصاص الجلوكوز وإما على نمط النشاط الكهربي الذي يولده المخ.

ويجـري فحـص تدفـق الـدم في المـخ بإسـتخدام طـريقة تعـرف ب "الفحـص المقطعـي بإنـبعاث فوتـون مفرد" Single Photon Emission Computed وإختصارها SPECT فمـن المعـروف حالـياً أن تدفـق الـدم الموضـعي يختلف وفقاً لمستوى النشاط الوظـيفي والأيضـي لنسـيج المـخ . وتسـتخدم الأبحـاث الخاصـة بتدفق الدم في مختلف المـناطق المخية نظيراً مشعاً يحقن في الشريان السباتي الذي يوصله للمخ أو يستنشق بدلاً مـن الحقـن .ويـتحدد الـنظير مـع الخلايـا الدمويـة الحمـراء وتقـاس إنـبعاثات النشاط



الإشـعاعي الآتـية مـن مختلف مناطق المخ. ويمكن تحويل هذه الإنبعاثات الإشعاعية إلى قياسات حيوية "تدفق الدم في مناطق المخ". ويمكن لهذه التدفقات أن تصبح ذات تموضع دقـيق كمـا أن درجـة الوضوح الفراغي (المكاني) آخذة في التحسن مع التحسينات التي تشـهدها بالتدريج الأجهزة المتاحة حالياً بحيث تصبح لدينا قراءات أكثر دقة للمعلومات المتحصـلة. عـلى الـرغم من أن فحص تدفق الدم يتمتع نسبياً بوضوح مكاني من حيث بـيان موقـع ظاهـرة ما ، إلا أنه يتطلب إستمرار حدوث تلك الظاهرة لفترة من الوقـت حتـى يـمكن تسجيلها ، وهو بذلك لا يتمتع بوضوح زماني .

مـن ناحـية أخـر، تسـتهلك الخلايـا أثناء ممارستها لنشاطها كمية من الجلوكوز الـذي يوجـد في مجـرى الدم. وعلى ذلك ، يمكن لنا أن نقيس معدل النشاط الأيضي في المـناطق المعيـنة مـن المـخ مـن خلال تحديد كمية الجلوكوز التي تستهلكها. ويجري ذلك بتحمـيل الجلوكوز بمادة ذات نشاط إشعاعي ثم رصد ذلك في "الأشعة المقطعية بإنبعاث الـبوزيترون" Positron Emission Tomography وقـد أظهرت فحوص ال PET أن الإخـتلالات الأيضـية تمتد إلى ما هو أبعد من نطاق التلف الأولى ، وأظهرت كذلك أن ال PET أكثر حساسية من الأشعة المقطعية بالكمبيوتر CT .

Scales of Cognitive Ability for Traumatic Brain Injury

هـذا الاخـتـبار يقـيس القدرات المعرفية واللغوية عند المصابين بأذى في الدماغ من المـراهقين والـبالغين . تسـتمر فـترة تطبيق هذا الاختبار من نصف ساعة ولغاية ساعتان .وهـو يتضـمن اختبارات فرعية هى : الإدراك / التمييز ، التعرف ، التنظيم ، الإعادة ، التكرار. (Admamovich & Handerson , 1992)

ولكـن حديـثاً ظهـرت طـرقاً أكثر تقدماً في المسح المخي. فهناك طريقة متقدمة للفحص بأشعة إكس تعرف ب "الأشعة المقطعية بالكومبيوتر" CT Scanning أصبحت شائعة الاستخدام في معظم عيادات أطباء الأعصاب، وهذه الطريقة تستخدم الكومبيوتر بشـكل يسـمح بفحـص بنية الدماغ أو أجزاء محددة منه عن طريق الصور التي تعطي ألواناً

مختلفة للأنسجة الدماغية وفقاً لكثافة هذه الأنسجة. وقد استخدمت هذه التقنية للتحقق من فرضية وجود شذوذ بنيوي في أدمغة الأفراد ذوي الصعوبات القرائية.

وقد أصبح من الممكن الحصول على صورة أكثر تفصيلاً من خلال التصوير بالرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Imaging MRI) والإم آر آي تعتمد على فكرة أن الأجزاء المختلفة للمخ مكونة من جزيئات تدور بطرق مختلفة في المجال المغناطيسي، بحيث إن المكونات ذات المحتوى المائي الأكبر،مثلا، تستجيب بطريقة مختلفة عن المكونات الصلبة. ويتطلب إجراء هذا الفحص أن يتمدد الطفل الذي تظهر عليه أعراض صعوبات تعلمية من دون حركة ولفترة طويلة داخل مغناطيس كبير جداً تستمد من القياسات والتفسيرات المطلوبة. وهذا الفحص يستغرق وقتاً أطول من الأشعة المقطعية، كما أنه يحدث ضوضاء قد تكون غير مقبولة من بعض الأطفال. إلا أن الصورة التي نحصل عليها أكثر دقة بكثير جداً من تلك التي نحصل عليها من الأشعة المقطعية، كما أنها تمكننا من التحديد الموضعي (التشريحي) بدقة أكبر.

على أن ال CT وال MRI كليهما يمدنا بصورة ساكنة لمكونات المخ. بينما أصبحت لدى أطباء الأعصاب القدرة على التحديد الموضعي للوظائف المخية بطريقة متقدمة أكثر باستخدام أنواع من المسح تستطيع تسجيل النشاط الحي. ومثل هذه الطرق تعتمد إما على تدفق الدم وإما على امتصاص الجلوكوز وإما على نمط النشاط الكهربي الذي يولده المخ.

ويجري فحص تدفق الدم في المخ باستخدام طريقة تعرف ب "الفحص المقطعي بانبعاث فوتون مفرد" Single Photon Emission Computed Topography (SPECT) فمن المعروف حالياً أن تدفق الدم الموضعي يختلف وفقاً لمستوى النشاط الوظيفي والايضي لنسيج المخ. وتستخدم الابحاث الخاصة بتدفق الدم في مختلف المناطق المخية نظيراً مشعاً يُحقن في الشريان السباتي الذي يوصله للمخ أو يُستنشق بدلاً من الحقن. ويتحد النظير مع الخلايا الدموية الحمراء وتقاس انبعاثات النشاط الاشعاعي الآتية من مختلف مناطق المخ. ويمكن تحويل هذه الانبعاثات الاشعاعية الى قياسات حيوية لتدفق الدم في مناطق المخ. ويمكن لهذه التدفقات أن تصبح ذات تموضع دقيق كما أن درجة



الوضـوح الفـراغي (المكـاني) آخـذه في التحسن مع التحسينات التي تشهدها بالتدريج الاجهـزة المـتاحة حالـياً بحيث تصبح لدينا قراءات أكثر دقة للمعلومات المتحصلة. على الـرغم من أن فحص تدفق الدم يتمتع نسبياً بوضوح مكاني من حيث بيان موقع ظاهرة مـا، إلا أنه يتطلب استمرار حدوث تلك الظاهرة لفترة من الوقت حتى يمكن تسجيلها، وهو بذلك لا يتمتع بوضوح زماني.

النقد الموجه

على الرغم من أن التلف الدماغي يعتبر أحد الجذور الرئيسية لتفسير حدوث الصعوبات التعلمية عند الأفراد ، إلا أنه لا يتوافر أدلة علمية تدعم هذا الاعتقاد. فليس كـل الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلمية لديهم مؤشرات عيادية على وجود تلف دمـاغي ، ولـيس كل الأطفال المصابين بتلف دماغي لديهم صعوبات تعلمية (الخطيب، ١٩٩٧). ولـيس المقصـود بذلـك إسـتثناء الـتلف الدمـاغي كسـبب محتمل للصعوبات التعلمـية ، فهناك نسبة من هذه الفئة من الأطفال تعاني من تلف دماغي معروف إلا أن ما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن وسائل التكنولوجيا العصبية الحديثة في تصوير الدماغ – والـتي سـبقت الإشـارة إلـيها آنفـاً – لم توفق في إظهار تلف عند كثير من الأفراد الذين شك بهم.

ومن النقد الموجه أيضاً للمحك العصبي، أن خلل الدماغ أمر جوهري في حد ذاته وبالتالي لا يوصف بالبسيط. إضافة إلى أن الخلل الوظيفي كما هو معروف لا يمكن شفاؤه بالتدريب المباشر للدماغ ، أو التدريس العلاجي.(السرطاوي وآخرون،٢٠٠١).

إضـافة إلى أن فكـرة كـون صـعوبات التعـلم عند الأطفال ناتجة عن تلف في جـزء معين في الدماغ بنيت على الدراسات التي أجريت على المرضى المصابين بتلف في الدمـاغ، كمـا هـو في صـعوبة القـراءة المكتسـبة. غير أن الأعراض – وبغض النظر عن سبب التلف – ليست متشابهة تماماً بين الكبار والأطفال .

وإذا كانـت تحـتج إحـدى الـنظريات العصـبية بأن سبب حدوث صعوبة القراءة "الديسلكسـيا" عـند الأفـراد ينشأ عندما تنقسم مراكز اللغة بالتساوي بين جهتي الدماغ. وأن سـبب هـذه لمشـكلة هـو في الاتصـال الحاصـل بين جهتي الدماغ عن طريق حزمة الألياف



العصبية المسماة بالجسم الجاسئ Corpus Callosum (هورنزبي،2000). فإنه يمكن الرد على هذا بأن حالة غياب الجسم الجاسئ أو الخلل الذي قد يعتريه ، تعتبر من الحالات المرضية العصبية النادرة لدى الأطفال ، إذ لم تتجاوز الحالات التي ذكرتها الأدبيات العلمية حول هذا الموضوع أكثر من 300 حالة. وأن كثيراً من الحالات كانت مصحوبة بأمراض مخية أخرى، ما أدى إلى أن كثيراً من الحالات التي صنفت على أنها تعاني من غياب الجسم الجاسئ كانت تعاني من صعوبات عامة في التعلم. (تمبل ،2002) إلا أننا نعلم الآن أن الحالات التي تعاني من غياب الجسم الجاسئ ليس من الضروري أن تعاني من صعوبات في التعلم.

إضافة إلى أن إحدى الصعوبات، والتي تقف في سبيل قبولنا لعسر القراءة النموي Developmental Dyslexia على أنه مرض حقيقي ذو إحساس بيولوجي ، هي صعوبة إكتشاف وظيفة بيولوجية ظاهرة في الأطفال الأسوياء مقابلة لما هو مفقود لدى أطفال عسر القراءة النموي. وبما أن الأطباء والمدرسين لا يرون إضطراباً واضحاً ، وليس بإمكانهم إجراء اختبار طبي بسيط يثبته ، فإنه من الصعب عليهم أن يتقبلوا فكرة وجوده في الحقيقة. فالاضطراب الذي يوجد أساسه البيولوجي داخل المخ، قد لا يجذب الاهتمام الكافي لعلاجه، للسبب ذاته ، وهو صعوبة إثبات وجود خلل وظيفي واضح نتيجة له.

الممارسات المخطوءة في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إن أي ممارسة تشخيصية مخطوءة يقوم بها القائم على عملية تشخيص Diagnosis الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، سوف تنعكس سلباً على الحاضر والمستقبل التعليمي لهؤلاء الطلبة ، فقد تتم إحالتهم Referral إلى بيئة تربوية لا تتناسب وقدراتهم ، أو قد يتم توظيف استراتيجيات تعليمية لا تتوافق والصعوبات التي يعانون منها، وذلك لأن هذه الاستراتيجيات قد بنيت في الأصل على تشخيص غير دقيق وغير صادق. ومن الممارسات التشخيصية المخطوءة نذكر:

أولاً: ضعف المعرفة النظرية

إن القائم على عملية تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم ليس بإمكانه امتلاك مهارات كافية لتلك العملية من غير أن يستند إلى الأسس النظرية الخاصة بهذا



الحقـل ، ذلك أن القدرة على تحليل النتائج المستقاة من الأدوات الاختبارية، وعزو تلك النـتائج إلى أسـباب محـددة ، والـربط بـين نتائج الأدوات المستخدمة ، كل ذلك يتطلب معـرفة نظـرية جـيدة مـن القـائم على عملية التشخيص . وهذه المعرفة لا تتأتى إلا من خلال الاطلاع على آخر ما توصلت إليه نتائج الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمـية المُحكمـة في حقـل الصعوبات التعلمية ، وكذلك من خلال الرجوع إلى الكتب المتخصصة ، والدخول إلى شبكة الإنترنت.

ومـن الأهمـية بمكـان القـول ، أن حضور القائم على عملية تشخيص الطلبة ذوي صـعوبات التعـلم لـدورة تدريـبية ، لا يعـني بالضرورة أنه أصبح "اختصاصياً" في صـعوبات التعـلم. فهذه النظرة مخطوءة تماماً ، مما لا شك أن مثل هذه الدورات المنعقدة ذات فـائدة كبيرة وتثري من معلومات الأفراد إلا أنها يجب أن تكون متواصلة ومتنوعة تحـاكي القضـايا الفرعـية الأخـرى في هـذا الحقـل مـن حقول التربية الخاصة ، لأن هذا الحقل وما يتضمنه من قضايا كغيره من الحقول العلمية الأخرى آخذاً بالتطور ، وما هو مثبـت الـيوم قـد يـتم نفـيه غـداً والعكس صحيح. ومما يسهم في هذا التطور هو ما يتم التوصل إليه من حقائق ومعلومات يتم استقاؤها من الدراسات والأبحاث والتجارب.

ثانياً: عدم أهلية القائمين على عملية التشخيص

يقوم البعض بتشخيص الطلبة الذين يشك بأنهم يعانون من صعوبات تعلمية مـن غـير أن يكونـوا مؤهلـين للقـيام بذلـك. فتراهـم يطـبقون الأدوات التشخيصـية ويستخرجون النتائج ، ويقدمون التوصيات للأهل. من غير أن يكونوا على دراية كاملة بفقـرات الاختـبار المستخدم ، والأدوات اللازمة لتطبيق تلك الفقرات ، أو آلية توظيف النـتائج في عملية تعليم وتدريب الطلبة فيما بعد. وغالباً ما يُتخذ القرار بصورة فردية ، أو من خلال أداة تقييمية واحدة.

عليه ، ينبغي أن يُسهم في عملية التقييم واتخاذ القرارات التربوية فريق يتكون من أعضـاء ذوي تخصصـات مختلفة ، بمعـنى أن تقييم صـعوبة التعـلم هـو جهد فريق متعدد التخصصـات ولـيس جهـد فرد واحد ؛ لتأتي عملية التشخيص شاملة لجميع المجالات التي تتصـل بالصـعوبة. ومـن الطبـيعي أن تناط بكل عضو في هذا الفريق مسؤولية معينة ، وأن



يسهم بخبرته في مجال تخصصه. ومن الجدير بالذكر أن كثيراً ما يحدث أن يكون أعضاء الفريق متعدد التخصصات غير مدربين التدريب الكافي في مجال تشخيص صعوبات التعلم ، مما يشوه القرارات التي يتخذها الفريق بخصوص عملية التشخيص ، فلا يميز بين صعوبات التعلم وبطيئي التعلم ، أو ذوي المشكلات السلوكية أو ذوي التخلف العقلي البسيط ، إذ كثيراً ما تكون الفواصل بين تلك الحالات غير واضحة المعالم ، وخاصة أن صعوبات التعلم ليست حالة معروفة الحدود وإنما هي حالات كثيرة التنوع واسعة التغاير وعدم التجانس حتى للدرجة التي لا يسهل تمييزها من غيرها إلا بجهد تشخيصي شاق.

ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات المستخدمة من قبل معلمي غرف المصادر في تشخيص حالات صعوبات التعلم في الأردن ، ومقارنة تلك الممارسات مع المعايير العالمية المتبعة في تشخيص هذه الحالات وكما وردت في أدبيات صعوبات التعلم . كما هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في تشخيص تلك الحالات بشكل دقيق.

هذا وقد شملت عينة الدراسة (123) معلماً ومعلمة من العاملين في غرف المصادر حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم وموزعين على مناطق شمال ووسط وجنوب المملكة.

أشارت أبرز نتائج الدراسة إلى وجود اختلاف بين الممارسات المتبعة فعلاً في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمعايير المتبعة عالميا في تشخيصهم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدد من المشكلات التي تعيق عمل معلمي غرف المصادر للوصول إلى تشخيص دقيق لتلك الحالات. (الناطور ، 2005)

ثالثاً: تحيز الفاحصين

تعد قضية التحيز في التقييم Assessment Bias من القضايا الهامة، التي تستحوذ على اهتمام الكثير من الاختصاصيين وأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. حيث أن



ارتكـاب خطأ ما في تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يترك آثاراً سلبية على تعريف أفراد هـذه الفئة ، ونسـبة انتشـارها في المجتمعات، واطلاق التسميات، ودرجة الشدة، والتعرف عـلى خصـائص ذوي صعوبات التعلم، والأسباب الكامنة وراء الصعوبات، ومن ثم على برامج التدخل العلاجـي .(Cullata & Tompkins, 2003).

لـيس فقـط عدم أهلية الفاحصين هي من الممارسات المخطوءة في تشخيص وتقيـيم الطلـبة ذوي صـعوبات التعـلم، بـل أن تحيز الفاحصين أيضاً يندرج ضمن هذه الممارسات، ويسهم بشكل أو بآخر في تشويه النتائج وتحريفها. ومن العوامل الدالة على تحيز الفاحصين عند تشخيصهم للطلبة ذوي صعوبات التعلم نذكر:

١-استخدام اختبارات ليست ذات علاقة بحالة الطالب.

٢-افتراض الفاحص أن درجات الاختبار صحيحة وغير قابلة للخطأ.

٣-الاعتماد على درجات اختبار واحد لاتخاذ قرارات مهمة.

٤-وضع درجات عشوائية تمثل الحد الأدنى للأداء على الاختبارات.

٥-القبول غير المشروط لكل ما يصدر عن القائمين على إعداد الاختبار ونشره.

٦-استخدام درجات الاختبار لعقد مقارنات غير مناسبة.

٧-السماح للاختبارات أن تقود المنهج.

٨-عـدم درايـة الفـاحص بفقـرات الاختـبار والأدوات اللازمـة لهـا، وكيفية تطبيقها وتصحيحها، بمعنى أنه غير مؤهل لتطبيق الاختبار.

٩-ايحـاء الفـاحص بالإجابـة للمفحوص ، كأن يومئ برأسه أو يبدي تعبيرات وجهية توحي بالإجابة.

١٠-عـدم مـراعاة الفـاحص لوجـود إعاقـات أخرى مصاحبة لصعوبات التعلم عند الطالـب. كالإعاقـة البصـرية، والسـمعية، واضـطرابات النطق واللغة. مما يؤثر في نتائج الاختبارات الادراكية السمعية والبصرية ونتائج اختبارات الذكاء.



١١-عدم توضيح الفاحص للمفحوص ما ينبغي عليه فعله للإجابة عن فقرات الاختبار.

١٢-تغليب عنصر الذاتية عند تصحيح أدوات التقييم غير المقننة.

١٣-تأثر الفاحص عند وضعه نتيجة أداء الطالب على إحدى الأدوات غير المقننة بنتائج الفحوص السابقة للطالب نفسه.

رابعاً: عدم صلاحية الأدوات التشخيصية

يعمد البعض إلى استخدام أدوات تشخيصية تفتقر إلى الصفات تقنية والتي أولها: (الصدق) Validity ويقصد بالصدق هنا* أن تقيس الأداة السمة التي وضعت لقياسها. فإذا أراد أحد الفاحصين قياس قدرة الطالب على الاستيعاب يجب أن تقيس الأداة هذه السمة دون أن تتأثر النتيجة العامة بقدرات الطالب الأخرى اللغوية أو الشخصية . والصفة التقنية الثانية الهامة هي (الثبات) Reliability أي قدرة الاختبار على إعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة في فترات غير متباعدة.

إن عملية اختيار أدوات تشخيصية معينة للتعرف على ما يعانيه هذا الطالب أو ذاك لا تحدده آراء شخصية أو قناعات مؤسسة أو مركز معين ؛ بل أن الاختيار تحدده مدى ملاءمة أداة القياس للحالة ، فخصائص الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية ، وأنواع تلك الصعوبات هي التي تحدد انتقاء الأدوات وكيفية توظيفها ، من أجل الوصول في النهاية إلى تشخيص مبني على أسس علمية موثوق بها.

خامساً: تحيز الأدوات التشخيصية

يمكننا القول أنه وإلى الآن لم يُعتَمَد اختبار جامع يقدم صورة واضحة لصعوبات التعلم ، علماً بأن البحث العلمي قد قطع شوطاً كبيراً في هذا المجال. ويعود ذلك إلى أن بعض الاختبارات المصممة لتقييم أفراد هذه الفئة لا تعطي فقراتها أهمية للخبرات والمعارف وتعدد اللغات والاقليات (Swanson & Watson , 1982) بل أحياناً هذه الاقليات لا تدخل ضمن عينة التقنين.إضافة إلى أن التحيز قد يكمن أيضا في



صياغة فقرات الاختبار ، ومعايير الصدق والثبات ، والعينة المنتقاة ، وفي خصائص الطالب نفسه من حيث لغته واختلاف ثقافته . وفي خصائص الفاحصين أيضاً كعدم كفاءتهم أو أهليتهم كفاحصين.(Oaklnd, 1980). إن العوامل آنفة الذكر تسهم بشكل أو بآخر في الحكم على طلبة ذوي إعاقة عقلية أو انفعالية أو حسية بأنهم من ذوي صعوبات التعلم (Cullata & Tompkins, 2003) والعكس صحيح أي أن يكون الطلبة المشخصون ذوي صعوبات تعلم، ويُحكم عليهم بأنهم من ذوي الشلل الدماغي أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية.

ولا يقتصر التحيز في تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم على مرحلة المدرسة فحسب، بل قد يتجاوز ذلك إلى مرحلة ما قبل المدرسة. حيث يشير ميزلز Meisles (1991) إلى كثرة الادعاءات وقلة الحقائق المثبتة فيما يتعلق بفاعلية الاختبارات الكشفية في مرحلة ما قبل المدرسة .فبعض الأدوات الكشفية كانت تستخدم وعلى نطاق واسع رغم أن البحوث أثبتت وقوعها في الخطأ، فضلاً عن تسويق أساليب كشفية – بشكل منقطع النظير– ليست بذات أساس بحثي رصين ، وذات فائدة محدودة في برامج الكشف المبكر.

إن أكثر من ثلثي الأدوات المستخدمة في تقييم وتصنيف الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا تتوافر فيها المحددات السيكومترية للقياس الملائم من حيث الصدق والثبات.(الزيات،١٩٩٨). ويقصد بذلك الاختبارات والمقاييس التي يجري تقنينها بعشوائية وعدم موضوعية ، فهي بالتالي "لا تقيس ما وضعت لقياسه" و"لا تعطي نتائج مماثلة إذا ما أعيد تطبيقها مرة أخرى". ومن الإجراءات الدالة على تحيز أداة التقييم ما يلي:

١. تضمين المقياس أو الاختبار مصطلحات غير إجرائية ، يصعب فهمها وتفسيرها حتى من قبل الاختصاصيين القائمين على عملية التقنين أنفسهم، مما يتيح الفرصة إلى تغليب عامل "الذاتية" في استخلاص وتفسير النتائج.

٢. تقنين الاختبار أو الأداة التقييمية على عينة صغيرة ، ومن ثم تعميم النتائج على مجتمع بأكمله.



٣. تضمين المقياس فقرات تقيس أكثر من مجال في الوقت نفسه ، فعلى سبيل المثال. تتداخل القدرات الحركية مع القدرات الادراكية البصرية في مقياس فروستج Frostig للإدراك البصري ، (الروسان ،١٩٩٩) مما يعني أن المقياس لا يقيس الإدراك البصري وحده وإنما مهارات أخرى حركية ، مما يجعل المقياس أكثر عمومية في قياسه للإدراك البصري..

٤. وجود فقرات في الاختبار تصلح لبيئات ثقافية معينة ، ولا تصلح لبيئات أخرى.

٥. عدم تقنين الاختبار المصمم بما يلائم البيئة الجديدة التي يراد تطبيقه فيها والتي تختلف ثقافياً وحضارياً عن البيئة الأصل التي صمم فيها. مثلاً إن تطبيق مقياس وكسلر بنسخته الأجنبية على طلبة في إحدى البيئات العربية دون أن يجرى له تقنين ، يؤدي إلى نتائج مغايرة ومتحيزة.

سادساً: إطلاق الأحكام المخطوءة

إن ضعف الإعداد النظري والعملي للقائمين على عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم يقود مما لا شك فيه إلى إطلاق أحكام تشخيصية مخطوءة ومشوشة. مما يؤدي إلى أن يعيش الطالب وأسرته بحالة من "التسوق التشخيصي" يتنقلون من عيادة إلى أخرى ومن مركز إلى آخر ، ناهيك عن احتمالية تناقض المعلومات بين اختصاصي وآخر ، وهذا كله هدر للوقت والمال والجهود. فاستخدام بعض الاختصاصيين لعبارات مثل : "أعتقد أن هذا الطالب يعاني من صعوبات تعلمية" ، أو "ربما يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية" أو "هذا الطالب أقرب ما يكون إلى ذوي التخلف العقلي البسيط". إن هذه الأحكام وغيرها ، لا تخدم الطالب وأسرته في شيء بل على العكس فإنها تضعهم في متاهة يصعب الخروج منها.

إن الفاحص الذي يستخدم أدوات تشخيصية تتمتع بصفات تقنية عالية ، وذات علاقة وثيقة بالحالة ، ويقوم بتفسير النتائج المستقاة من هذه الأدوات بناءً على معايير محددة غير قابلة للتلاعب أو التحيز الشخصي ، فمما لا شك فيه ، أن هذا

الفاحص سوف يمتلك الثقة والجرأة الكافيتين لإطلاق حكم على حالة الطالب من غير تردد أو ارتباك. وسوف تكون توصياته التي يضمنها في "تقرير نفسي تربوي" ذات علاقة بنتائج التشخيص ، وهذا كله ينعكس إيجابياً على عملية تعليم وتدريب الطالب ذو الصعوبة التعلمية فيما بعد.

ومن الأمثلة الواقعية على كيفية إطلاق أحكام تشخيصية مخطوءة ، تقول إحدى الأمهات "إن ابني يعاني من صعوبات في القراءة ، وقد أظهرت نتائج التشخيص أنه يعاني من صعوبات إدراكية سمعية ، في حين أن مهاراته الإدراكية البصرية كانت معظمها سليمة ، بعدها نصحني البعض في التأكد فيما إذا كان يعاني ابني من متلازمة الحساسية الضوئية ، Scotopic Sensitivity Syndrome. (انظر الفصل الرابع) وقد أجريَ له الفحص الخاص بالكشف عن تلك المتلازمة، وقد جاء في التقرير أن ابني يعاني من هذه المتلازمة ، ويجب أن تُصرف له شفافية ملوَّنة ، أو مصفاة ملونة ، وذلك لتعديل الطيف الضوئي لتحسين معدل القراءة عنده !!".

التعليق: إذا كانت (هيلن أيرلين) Helen Irlen مكتشفة هذه المتلازمة ، والتي سميت باسمها "متلازمة ايرلين" تقول في الصفحة الثلاثين من الفصل الثالث ، من كتابها المعنون بـ "القراءة بالألوان Reading by The Colors. تُعتبر متلازمة الحساسية الضوئية اضطراباً في الإدراك البصري Visual Perception يؤثر بشكل رئيسي على النشاطات المتعلقة بالقراءة والكتابة". إذاً ، فإن هذا الطالب الذي تسرد والدته مراحل تشخيصه ، لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية ، وذلك لأن مهارات الإدراك البصري عنده سليمة ولا يشوبها عيب ما. فلربما يعود سبب صعوبة القراءة إلى عوامل أخرى لم يكشف عنها ، أو لم يُبذل أصلاً جهد تشخيصي من أجل الكشف عنها.

التوجهات الحديثة في التقييم

خلافاً لما كان سائداً في الماضي ، فالتربية الخاصة في الوقت الراهن تركز على استخدام مقاييس متنوعة والاعتماد على مصادر متعددة للمعلومات. ومثل هذا التوجه لم ينشأ من فراغ ولكنه جاء كمحصلة لإدراك الباحثين والممارسين للمخاطر المحتملة التي قد ينطوي عليها الاعتماد الكلي على مقياس واحد.وتشجع أدبيات التربية الخاصة



الاختصاصيين على الالتزام باستخدام الاختبارات بطريقة مناسبة وغير متحيزة (الخطيب،1998).وتحذر من المخاطر المحتملة لتطبيق الاختبارات المقننة فقط وتطبيقها على أيدي كوادر غير مؤهلة أو الخروج بتعميمات واستنتاجات لا تستند إلى أسس قوية. وإدراكاً منه لهذا الواقع يقترح ميزلز (Misels, 1991) إيلاء القضايا التالية اهتماما كافيا في السنوات القادمة:

1- الأهلية

يجب تطوير مناخ جديدة لتحديد معايير الأهلية بوضوح وبدقة، فلا يجوز الاعتماد على معايير سيكومترية غير موثوقة. فعوضاً عن الانحرافات المعيارية، فإنه من الأنسب اعتماد نظام وظيفي يصف مواطن الضعف ومواطن القوة بشكل شامل.

2- الصدق والثبات

بالرغم من عدم قدرة أي اختبار بمفرده على التصدي لكافة تحديات التقييم بما في ذلك الكشف المبكر ، إلا انه من المفيد توفر بيانات سيكومترية مباشرة للتحليل ، فهناك حاجة إلى المزيد من الاختبارات التي تتمتع بالصدق والثبات لكي يصبح بمقدور الاختصاصيين استخدام التقييم المقنن بدقة اكثر.

3- تقييم البيئة

إن بيئة الطالب حظيت باهتمام الباحثين ، ومع ذلك فإنه لا يتوفر سوى اختبارات محدودة لتقييم البيئة. وهناك حاجة لتطوير مثل هذه الاختبارات كي يتسنى للمهتمين تقييم أسر ذوي خلفيات اقتصادية واجتماعية متباينة.

4- إعادة التقنين

إن معظم الاختبارات التي صممت للكشف عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم قد قننت بالأصل على مجموعات عادية من الطلبة، ومن الضروري إعادة تقنين بعض الاختبارات على مجموعات لديها صعوبات في التعلم كي يصبح صدق هذه الاختبارات بالنسبة لها معروفاً.

5- البيانات الطولية

يجب جمع البيانات طويلة المدى عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، فهي تساعد في تصميم واختيار محكات أكثر دقة ليتم استخدامها للتنبؤ والوقاية والتدخل العلاجي المبكر.





التحيز في الأبحاث والدراسات

إن التحيز في تطبيق الأبحاث والدراسات وتعميم النتائج المنبثقة عنها يشمل جميع الميادين العلمية وليس حصراً على الدراسات والأبحاث المتعلقة بحقل الصعوبات التعلمية. إلا أنه ونتيجة لكون هذا الحقل قد أسهمت في نشأته وتطوره العديد من العلوم ، فهذا يدعونا إلى طرح تلك القضية. بعبارة أخرى ، فقد يكون التحيز ناجماً عن بحوث ودراسات في علم الأعصاب. أو اللغة والكلام أو التعليم أو التأهيل أو غيرها من المجالات ذات العلاقة بدراسة صعوبات التعلم. فهذه المجالات العلمية قد يعتري أبحاثها ودراساتها "أحياناً" كذب وتحريف وتلاعب إحصائي وتعميم خاطئ للمعطيات.

ومن منطلق الاهتمام بالموضوعات الأخلاقية والانحرافات في الأبحاث والدراسات ، فإن المعاهد والجمعيات العلمية المختلفة شكلت لجاناً مكلفة ببحث الموضوعات الأخلاقية والانحرافات التي تُرتكب في الأبحاث والدراسات. وعلى الرغم من هذا الوعي المستجد بأهمية الأخلاقيات في العلم ، فإننا نجد أن بعض الباحثين لا يأخذون الانحرافات الأخلاقية مأخذاً جاداً. والسبب في ذلك أنهم يرون الانحراف الأخلاقي شيئاً نادراً وغير ذي دلالة، وينظرون إلى التقارير المثبتة للسلوك الخاطئ على



أنها أحداث فردية أو شذوذات وخروج عن المألوف. ولربما تسهم جوانب كثيرة من بيئة البحث في موضوعات والحرافات أخلاقية.

أولاً: أن العلم بالنسبة إلى معظم الباحثين مهنة. ونجاح المسار المهني في العلم يمكن تحقيقه من خلال نشر مؤلفات ، والحصول على منح ووظائف بحثية. ومعظم الباحثين الذين هم في وظائف أكاديمية يواجهون ضغوطاً" إما أن ينشروا أو يهلكوا" وذلك قبل أن يُثبِّتوا في وظائف أو يرقُّوا إلى مناصب أعلى.(رزنيك،٢٠٠٥) فتقريباً تستند كل لجان التثبيت والترقية في تقييمها الجهد البحثي للباحث أو الباحثة – إلى حد كبير – إلى كم أبحاثه أو أبحاثها المنشورة ، والأكثر هو الأفضل. وحتى الباحثين الذين ظفروا بالتثبيت في مواقعهم يستمرون في نشر نسبة أعلى من الأبحاث وذلك ليفوزوا بترقيتهم أو يسهم ذلك في تلميع شخصيتهم. وهكذا ، نجد أن هناك بعض الباحثين يغويهم انتهاك المبادئ الأخلاقية ، وذلك من أجل التقدم في مسارهم المهني.

ثانيا: يتضمن البحث في علوم كثيرة مكافآت اقتصادية ؛ فالباحث الذي يتوصل إلى براءة اختراع علمي ، أوتقنية جديدة أو ابتكار ، تتاح له الفرصة للحصول مكاسب مادية. وعليه فإنه يمكن لهذه الدوافع الاقتصادية أن تسهم في ممارسات لا أخلاقية في هذا المضمار.

ثالثاً: إن آليات التصحيح الذاتي للحقيقة بالغة الصرامة وغالباً ما لا تنجح في كشف الخداع أو الخطأ.كما وأن المحكمين الذين يراجعون الأطروحات المقدمة والأوراق البحثية لا يخصصون وقتاً كافياً لفحصها بصورة دقيقة شاملة لكشف الخطأ أو الخداع ، فكثير من الأوراق البحثية المنشورة لم تقرأ البتة ، كما أن معظم التجارب لم تتم إعادتها.

وبناءً عليه لا يمكن أن ننظر إلى الأخطاء الأخلاقية في الأبحاث والدراسات في كافة مجالات العلم بما فيها صعوبات التعلم، بوصفها شذوذات ، طالما أنها ناتجة عن عوامل تُمارس داخل البحث العلمي وبيئة التعلم. فعلى الرغم من أنه من الصعوبة بمكان أن نضع تقديراً لحدوث الانحراف الأخلاقي العلمي ، فإن أي انحراف أخلاقي يجب أن يؤخذ بجدية شديدة. فحتى لو ظل الانحراف الأخلاقي نادراً جداً في العلم ،



فإن واقعة حدوثه أصلاً يعد سبباً كافياً للاهتمام بالأمر ، طالما أن أي سلوك منحرف يحطم الصورة العامة للعلم. ويقلل من التأييد الجماهيري له.

بناءً على ما ذكر آنفا نستنتج أن الانحياز في البحث سوف يترك آثاراً سلبية على الأفراد في حالة الأخذ بنتائج ذلك البحث أو ذاك. فإذا كان التحيز في قياس وتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى نتائج سلبية لها انعكاساتها على الطالب وعلى أسرته أيضاً من حيث آلية الخدمات المقدمة له ، فكيف يكون الحال عليه إذا كان التحيز في الأبحاث والدراسات نفسها التي يستقي منها الجميع بياناته ومعلوماته وأحكامه ويَستَنِد إليها الكثير من الاختصاصيين في حقل الصعوبات التعلمية للدفاع عن فكرة أو معلومة أو لإثبات حقيقة معينة.

إذن قضية التحيز تأخذ منحاً أوسع وأخطر إذا ما عرفنا أن تعريف الصعوبات التعلمية وأسبابها، وخصائص أفراد هذه الفئة ، وطرق التدريس ، تعتمد إلى حد بعيد على ما تثبته أو تنفيه نتائج هذه الأبحاث و الدراسات.

الاختلاق والتكذيب

على الباحثين في جميع مجالات العلم والذين أسهموا ولا يزالون يسهمون في تطور حقل الصعوبات التعلمية بما فيهم الاختصاصيين في الحقل نفسه ألا يَختلقوا ، وألا يُكذبوا أو يُحرفوا المعطيات أو النتائج. إن معظم الدارسين والعاملين في ميدان العلم ليس لديهم وقت كاف لفهم المقصود من "الاختلاق" أو "التكذيب" أو لماذا ينبغي ألا نختلق أو نكذب المعطيات.(رزنيك ،٢٠٠٥).

إن هناك طرقاً مختلفة لارتكاب الناس هذه المخالفات في العلم. ولهذا يمكننا أن نميز عدم الأمانة في جمع المعطيات من عدم الأمانة في تسجيلها. أما الأول فيحدث عندما يشكل الباحثين والدارسين اختلاقات وتلفيقات تفضي إلى نتائج مصطنعة. وعندما يحدث هذا النوع من عدم الأمانة ، تنثلم السمعة مع التجربة الصحيحة أو الاختبار الصحيح. أما عدم الأمانة في تسجيل البيانات فيحدث عندما يجري العاملون اختبارات للطلبة أو تجارب إلا أنهم بعد ذلك يتجردون من الأمانة عندما يقررون نتائج



ملفقة (وهذا هو الاختلاق) وهذا لنا أن نتلمسه عندما تطبق إحدى الدراسات على طلبة ذوي صعوبات تعلمية ، ومن ثم تُغير أو تبدل النتائج - وليس البيانات - لغرض إثبات ما قامت عليه الدراسة من فرضيات أو لأن نتائج الدراسة جاءت مغايرة تماماً لدراسات أخرى مشابهة قد تم إجراؤها من قبل، أو غيرها من الأسباب. أما التكذيب يحدث عندما يقوم الباحثون والدارسون في تغيير البيانات (وهذا هو التكذيب). هكذا، فإن الاختلاق من الممكن حدوثه في جميع المعلومات أو تسجيل البيانات ، بيد أن التكذيب يحدث في "تسجيل البيانات" فقط.

وما دام الباحثون والطلبة المتدربون ، يسجلون على الأغلب النتائج بشكل شخصي ، فلن يكون ثمة شهود على تكذيب البيانات المقررة ، تماماً كالأستاذ الذي ربما لا يعرف أبداً ما إذا كان الدارس يزيف سجلاته والمعلومات التي يجمعها لرسالة الماجستير أو الدكتوراه الخاصة به. كذلك الأمر بالنسبة إلى العلماء الذين لا يعرفون أبداً ما إذا كان زملاؤهم قد قرروا نتائج كاذبة أم لا. ومن ثم ينبغي أن يثق العلماء في أن البيانات قد جرى تقريرها على نحو دقيق.

تحريف النتائج

قد يقوم الباحثون بجمع المعطيات وتسجيلها بأمانة ، إلا أنهم لا يعرضونها بالقدر نفسه من الأمانة. وعادة ما تكون حالات التحريف أقل وضوحاً من حالات الاختلاق أو التكذيب ، ويظل التحريف مثار جدل في الأخلاقيات العلمية. وقد يحدث التحريف من خلال الاستعمال السيئ للأساليب الإحصائية. حيث يستخدم الباحثون الإحصاء استخداماً خاطئاً بطرق كثيرة ومختلفة ، لكن أشهر الأشكال وأكثرها شيوعاً في أن يغالي الباحثين في دلالة النتائج. ولما كانت النتائج الإحصائية تلعب دوراً مهماً في تحليل وتأويل المعطيات ، فإنه غالباً ما يكون من الصعوبة بمكان أن نعرف متى يَعبر باحث ما الخط الفاصل بين استخدام الإحصاء والاستخدام الخاطئ له. وكي نستخدم الإحصاء بشكل ملائم ، ينبغي على الباحثين أن يكتسبوا قدراً لا بأس به من المعرفة ومن الخبرة ، والقدرة على الحكم في مهنتهم ويكون لديهم ادراك سليم بالتقنيات الإحصائية.



فعندما يتم فحص أحد الطلبة الذين اشتبه أنه يعاني من صعوبات تعلمية. فإن الاختلاف عن الوضع الطبيعي الذي تجسده إمكانات وقدرات الفرد يتم وصفه إما على هيئة انحرافات معيارية Standard Deviations أو نسبة تأخرPercentage Delay على الاختبارات المقننة. ومن الواضح أن لهذه الممارسة أثراً بالغاً وطويل المدى فالتشخيص لا يتعلق بالوضع القائم فقط ولكنه يتضمن التنبؤ بالأداء المستقبلي.(الخطيب،1998). ومثل هذا المنحى في التشخيص والتقييم محفوف بمخاطر بعضها يتصل باحتمالية سوء توظيف البيانات الإحصائية وبعضها الآخر يتصل بضعف الاختبارات والمقاييس.

> على اختصاصي التقييم أن يتذكر دائماً أنه يتعامل مع كائن كلي، وانه أهم بكثير من المهارات التي يراد تقييمها، ولهذا يجب أن يُعطى اعتباراً متأنياً لأبعاد كثيرة مختلفة. كحياة الطفل والتي تؤثر بدورها على السلوكيات والأداء في غرفة الصف، مثل : المعرفة بالظروف البيتية، والتوقعات العائلية ، والاهتمامات الشخصية، وعوامل مختلفة كثيرة غيرها تساهم جميعها في القدرة على فهم الطفل كوحدة متكاملة.



الأخلاقيات العلمية في الأبحاث والدراسات *

الأمانة : ينبغي على الباحثين ألا يختلقوا المعطيات أو النتائج ، أو يكذبوها أو يحرفوها. عليهم أن يكونوا موضوعيين ، وغير منحازين وصادقين في سائر مناحي عملية البحث.

الحذر واليقظة : يجب أن يتجنب الباحثون الأخطاء في البحث ، وخصوصاً في عرض النتائج. عليهم أن يعملوا على تقليل الأخطاء البشرية والتجريبية المنهجية إلى حدها الأدنى، ويتجنبوا خداع الذات والانحياز.

الانفتاحية : ينبغي أن يتشارك الباحثون في النتائج والمعطيات والمناهج والأفكار والتقنيات والأدوات. يجب أن يتيحوا لباحثين آخرين مراجعة عملهم وأن يكونوا أكثر تقبلاً للنقد والأفكار الجديدة.

الحرية : ينبغي أن يكون الباحثون أحراراً في أن يقوموا بالبحث في أي مشكلة او فرض. ينبغي عليهم أن يتتبعوا الأفكار الجديدة وينتقدوا الأفكار القديمة.

المسؤولية الاجتماعية : يجب على الباحثين أن يتجنبوا الإضرار بالمجتمع ، كما يجب عليهم تحقيق منافع اجتماعية. وأن يكونوا مسؤولين عن عواقب أبحاثهم وأن يبلغوا الجمهور بهذه العواقب.

المشروعية : يجب على الباحثين ، عند إجراء بحث أو دراسة ، أن يطيعوا القوانين المختصة بإطار عملهم.

*بتصرف عن (رزنيك ، ٢٠٠٥)



التقييم القائم على المنهاج

تمهيد

تكمـن أهمـية التقيـيم القـائم على المنهاج Curriculum Based Assessment (CBM) . في كونـه حلقة وصل بين التقييم والتعليم ، حيث بالإمكان من خـلاله تقيـيم أداء الطـالـب عـلى عناصر المنهاج، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف ، وبالتالي نحصل على مؤشرات تساعدنا في إتخاذ القرارات التربوية المناسبة، والحصول على خطوط عريضة لصياغة الخطـة التربويـة والخطط التعليمية الفردية.(Howell & Morehead, 1987) وقد يكون هذا النوع من التقييم على هيئة اختبارات قبلية واختبارات بعدية تم إعدادها من قبل المعلم، أو ربما تكـون اختبارات بعديـة فقـط. وهـناك نـوع آخـر مـن التقييم القائم على المنهاج يركز على مهـارات هامـة ضـمن وحـدة تدريـس واحـدة على أساس طويل المدى ,Fuchs & Deno) (1991.في حين قد يركز آخرون على مهارات هامة عبر وحدات تدريس متعددة.

المفهوم

بـناءً عـلى العـرض آنـف الذكـر، يمكنـنا التوصـل إلى مفهوم التقييم الـقائم علـى المـنهاج والـذي هـو عبارة عن طريقة لتقوية الإرتباط ما بين التقييم والتعليم من خـلال تقيـيم الطالـب عـلى أبعاد المنهاج المختلفة. والأدوات المستخدمة في هذا التقييم هي المنهاج نفسه (Learner, 2000)

ولقـد عـرف ديـنو (Deno, 1987) التقيـيم القـائم على المنهاج أيضاً بأنه " أي طـريقة تستخدم الملاحظة والتسجيل المباشر لإنجاز الطالب في مناهج المدرسة ، كأساس لجمع المعلومات لإصدار أحكام تعليمية.

هـذا ويجـدر بنا القول، أننا إذا أردنا تسمية طالب على أنه ذو صعوبة تعلمية فإنه يُفـترض بهـذا الطالـب أن يكون لديه تباين في قواه الداخلـية (الذاكرة، والتفكير، والادراك، والانتباه، واللغـة الشـفوية ...) ويـنعكس ذلـك كما أشرنا على المهارات اللغوية الأكاديمية المرتبطة بتلك القوى آنفة الذكر ، وعليه فقد نجد طالباً في الصف الرابع في حين أن مهاراته في القـراءة الجهرية في مستوى الصف الثاني. والسؤال الذي يُطرح الآن ما الأداة التي من خلالها

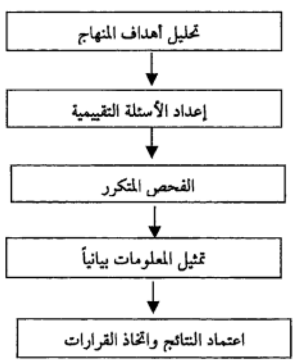


تم التوصل إلى أن هذا الطالب في ذلك المستوى الصفي ؟ مما لا شك فيه أن هذه الأداة لابد وأن تكون قد صممت على المناهج الدراسية التي تُعلم في كل مرحلة دراسية وبما تتضمنه تلك المناهج من مهارات تلائم العمر النمائي للطفل.(برادلي، سيرز، ستلك،٢٠٠٠، ب).

ليس هذا فحسب ، بل إنه قد يَطلب المعلم من الطلبة أداء مهمات معينة، ولتقييم أدائهم يلجأ المعلم إلى التمثيل البياني لأداء الطلبة كي تبدو الصورة واضحة عن أعمالهم. وبالتالي تؤخذ إنجازات الطلبة على مهارات مختلفة معدلات ترصد وتثبت على الرسم. (Bender, 2001). ويبدو واضحاً من خلال الرسم مستوى كل طالب في المهارات التي أوكلت له. سواءً أكان ذلك في القراءة، أم الكتابة، أم الحساب .. ، فضلاً عن ذلك فإن المعلم يُخبر وبصورة فورية الطلبة عن نتائج أعمالهم ، وهذا يحفزهم على المضي قدماً نحو التحسين والتعديل في أدائهم في المرات القادمة.

خطوات تطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهاج

فيما يلي عدد من الخطوات التي تمكن المعلم من تطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهاج بمرونة، بحيث يكون تقييمه أكثر مصداقية،(Jorden, 1995) وأقرب ما يكون إلى الواقع الحقيقي:



الشكل (٣-١) يمثل خطوات تطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهاج

الخطوة الأولى: تحليل أهداف المنهاج

يجب على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أن يحللوا أهداف المناهج التي تقدم لهؤلاء الطلبة ، فقد يتم تحليل أهداف أكثر من منهج ولأكثر من صف دراسي واحد، على سبيل المثال فالطالب الذي يعاني من صعوبة في مهارات القراءة في منهاج الصف الثاني الابتدائي ولكنه الآن في الصف الخامس ، هنا على المعلم أن يقوم بعمل مسح لمنهاج الصف الثالث، وصياغة الأهداف بناء على ذلك المنهاج ، وذلك بغية تحقيقها في النهاية.ويسعى بعض المعلمين إلى أن تتألف أهداف التقييم القائم على المنهاج من أهداف صغيرة متعددة (تعليمية فردية).(برادلي،وآخران،٢٠٠٠، أ).

الخطوة الثانية: إعداد الأسئلة التقييمية

إن من خصائص هذه الأسئلة أن تكون واقعية ولها ارتباط بالحياة الحقيقية قدر الإمكان، وتتطابق مباشرة مع أهداف المنهج(والتي قد تكون مشتقة من الخطة التربوية الفردية) ويمكن قياسها وملاحظتها بشكل مباشر. ويمكن إعداد نوعين من التقييم (ويفضل أن تكون مرتبطة بالأداء). أحدهما التقييم المتواصل(التكويني) Formative Assessment والذي يهدف إلى قياس مدى تقدم الطالب باتجاه تحقيق الأهداف، والآخر هو التقييم النهائي Summative Assessment (والذي قد يكون يشمل معلومات تراكمية أكثر من التقييم المتواصل أو التكويني)

الخطوة الثالثة: الفحص المتكرر

يتطلب ذلك أن يقوم المعلمون بشكل متواصل (يومياً، أو أسبوعياً) بجمع معلومات خلال التقييم لتحديد ما إذا كان أولئك الطلاب قد حققوا تقدماً، وأن أساليب التدريس المستخدمة كانت فعالة. ويعتبر الفحص المتكرر هاماً جداً وخصوصاً للطلبة المعوقين بما فيهم ذوو صعوبات التعلم للتأكد من أن الطالب قد حقق تقدماً ونجاحاً، وبأن طرق التدريس فعالة، وبان استخدام وقت التدريس قد استثمر إلى أقصى حد ممكن (مثل أن يعمل الطلاب على معلومات جديدة تمثل مصدر تحد لهم).



الخطوة الرابعة: تمثيل المعلومات بيانياً

إن تمثيل البيانات بيانياً يساعد المعلمين كثيراً في اتخاذ القرارات؛ وذلك بتحليل البيانات وتزويد الطلاب، والاسر، والعاملين الآخرين في المدرسة بصورة أكثر وضوحاً لتقدمهم ونجاحهم. كما اتضح أن الطلاب الذين يشاهدون تقدمهم وقد تم عرضه بصريا غالباً ما يستخدمون تغذية المعلم الراجعة خلال التدريس لتحسين مستوى أدائهم في المستقبل. وقد لاحظ ويجينز(Wiggins , 1993) أن الشكل أو الطريقة التي يتم بها كتابة النتيجة، يمثل فرصة لتحسين العمل الصعب، ويقدم حافزاً هاماً للطالب كي يعطي شيئاً صعباً أو عملاً أصعب قليلاً حتى لو ظهر بأن التحسن غير ممكن.

الخطوة الخامسة: اعتماد النتائج واتخاذ القرارات

تدل البيانات التي جمعت أن عملية التدريس قد أدت إلى تحقيق أهداف التعلم المقصودة. ولكن حين تشير البيانات إلى أن التقدم المتوقع لم يتحقق، عندئذ قد يكون من الضروري إحداث تعديل ومراجعة كل من اجراءات التدريس، ومشاركة الطالب، والمواد المستخدمة، وغيرها من المتغيرات الاخرى المتعددة التي تؤثر على أداء ذلك الطالب. إن احدى الطرق الشائعة في اتخاذ القرارات يتمثل في استخدام "قاعدة الأيام الثلاثة" Three-Day Rule، والتي تنص على أنه عندما لا يحقق الطالب التقدم المتوقع في ثلاث مناسبات متتالية وفق أسلوب التقييم المرتبط بالمنهج، عندئذ يتعين على المعلم أن يبحث بعمق عن أسباب حدوث ذلك.

إيجابيات وسلبيات التقييم القائم على المنهاج

كغيره من أنواع التقييم الأخرى، له ما يبرر استخدامه، وفي نفس الوقت إن المهام التي يقوم بها القائم على تنفيذ خطوات هذا النوع من التقييم، من أجل الوصول إلى تقييم حقيقي يعكس مواطن القوة ومواطن الضعف عند الطالب، يراها البعض بأنه من الصعب أحياناً انجازها على النحو الأمثل. وفيما يلي عرض لأهم إيجابيات ، وسلبيات التقييم القائم على المنهاج:



الإيجابيات

١- يستطيع المعلمون ومع بعض التدريب إجراء هذا النوع من التقييم مما يريح إختصاصي علم النفس والتربية الخاصة ، ويساعدهم في قضاء أطول فترة ممكنة في التدخل العلاجي.

٢- يميز هذا النوع من التقييم ، الطلاب الذين يظهرون قدرة على الإستفادة من تعديل المنهاج ، وأولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، وذلك أن سرعة أدائهم أقل من المتوقع.

٣- يتخطى هذا النوع من التقييم العثرات الموجودة في الإختبارات والتي لا تتماشى عناصرها مع المنهاج الدراسي وعدم توافق المجموعات المعيارية مع مستويات القدرة والخبرات الشخصية لدى طلاب مدرسة معينة ، وذلك من خلال التركيز مباشرة على مجالات الصعوبة بالتحديد.

٤- النتائج المعبر عنها بيانياً تقدم لنا أداة قوية للتواصل. وعندما يقوم الطفل بنشاط ما فإنها تسمح للطالب والمعلم بمشاهدة هذا النشاط كما تعطي الوالدين دليلاً مثبتاً على تقدم طفلهم .

٥- عندما لا يقوم الأطفال بنشاط ما فإن المعلم يعرف ذلك على الفور. فاتجاهات الأداء السلبي يمكن أن تشاهد ويمكن أن يتم تحديدها. (Hasbrouch, woldbeck, Innot, 1999).

السلبيات

لقد أفاد الكثير من المعلمين بأن الوقت المستغرق والتدريب المتواصل يُعدان سببان رئيسيان لعدم إستخدام أسلوب التقييم القائم على المنهاج كقاعدة ثابتة (Wesson & King 1984). ذلك أن البدء بعملية التقييم الذي يعتمد على المستوى الصفي للطالب وعلى مستواه في إتقان مهارات معينة أو عدم إتقانه لها ، وإستخراج الأعداد والنسب المئوية . وصياغة الأهداف العامة والأهداف التعليمية الخاصة ، ومن



ثم توضيح كل ذلك برسومات بيانية بعد أن يتم تدريب الطالب ، كل هذه المهام – تعد جميعها مهام شاقة ومتعبة وتحتاج إلى وقت طويل. فضلاً عن أن المراقبة وزيادة التدخلات من مرحلة إلى أخرى تحتاج إلى متابعة مكثفة وتغيير في إستراتيجيات التعليم (Yell . Deno & Marston , 1992) إلا أنه على الرغم من كل ذلك لم ينكر المعلمون فوائد هذا الأسلوب وتأثيره على أداء الطالب فضلاً عن أنه يخبرنا بقياسات دقيقة وأكثر صدقاً مما تقدمه أنواع التقييم الأخرى أحياناً.

استخدام إحدى المعلمات التقييم القائم على المنهاج

" تغيير في الراي "

تشرح المعلمة كانديس انوت **Candyce Ihnot** في هذه المقالة الأسباب التي دفعتها لان تكون مؤيدة بعد أن كانت معارضة في بداية خدمتها لتطبيق أسلوب التقييم القائم على المنهاج ، تقول انوت :

إنني كانديس انوت أعمل كمربية خاصة ومعلمة في مجال المعالجة القرائية منذ ١٦ عاماً. وقد كانت تجربتي مع التقييم القائم على المنهاج لمدة ١٤ عاماً مضت في مدرسة متوسطة. ولقد أصدرت وزارة التعليم الخاص في المقاطعة التابعة لها المدرسة التي اعمل بها قراراً يقضي بأن جميع معلمي التعليم الخاص مطالبون باستخدام أسلوب التقييم القائم على المنهاج ورسم ثلاثة مخططات في الأسبوع لأي برنامج يقومون بتعليمه (قراءة ، كتابة ، رياضيات ، تهجئة) .

وكان أول رد فعل لي على هذا التكليف الجديد أن قلت غاضبة "إن وظيفتي هي التعليم . لا أشعر بأن لدي الوقت الكافي للقيام بعملي كما هو . لماذا علي أخذ وقت كبير بعيداً عن التعليم لأقيّم أو حتى القيام بأعمال ورقية كبيرة "وكان ينتابني شعور بالخوف من هذه المسؤولية الإضافية .



وعلى نحو أسبوعي عليّ تقديم وثائق حول تأثير أسلوبي التعليمي في التخفيف من الصعوبة التي يعانيها الطالب . وكان هناك توقع أن رسومات التقييم القائم على المنهاج البيانية سوف يشارك بها الوالدان ، والزملاء والمعلمون الآخرين . بصراحة لقد كان ردي العاطفي على هذا المتطلب الجديد والإضافي قوياً جداً مما جعلني أفكر في ترك وظيفتي في التعليم الخاص والانتقال إلى وظيفة أخرى .

أما اليوم وبعد سنوات من الخبرة مع التقييم القائم على المنهاج فلدي ردة فعل مختلفة . ولو لم أجبر على إستخدام التقييم القائم على المنهاج لما كنت أعرف ما أعرفه اليوم وكيف أن التقييم القائم على المنهاج ذو قيمة كبيرة جداً . في الحقيقة لو أنهم قالوا لي "كانديس ، عليك عدم إستخدام التقييم القائم على المنهاج من الآن فصاعداً" لكنت عدت لغرفة الصف أجمع جميع أطفالي في حصص القراءة والتهجئة وأستخدم معهم التقييم القائم على المنهاج.(Hasbrouch, woldbeck, Innot, 1999).

وتعد إختبارات السبر (التحقق)Probe من الأمثلة على التقييم القائم على المنهاج، حيث يمكن إستخدام ورق الرسم البياني لتمثيل عينات من أداء الطالب وتحليلها على أساس عدد الإجابات الصحيحة أو نسبتها المئوية (وذلك بقسمة عدد الإجابات الصحيحة على العدد الكلي وضرب الناتج بمئة) أو معدل السرعة (عدد الإجابات الصحيحة على الزمن). ويمكن إستخدام إختبارات السبر في التعليم اليومي لتحديد تقدم الطالب بإتجاه المهارات المستهدفة التي تحدد على أساس نمط الأخطاء ونسبة الأخطاء إلى الإجابات الصحيحة . ويقوم المعلم في ضوء هذه الإختبارات بالإنتقال إلى مهارات جديدة أو يكرر المعالجة أو ينزل إلى مهارة أدنى من التي يعلمها .وتكون مدة الإختبار عادة محددة بدقيقة أو دقيقتين ، كأن يطلب من الطالب مثلاً إجابة أكثر ما يمكنه من حقائق جدول الضرب أو القراءة الجهرية في الزمن المحدد وتمثل نسبتها المئوية أو معدل سرعة الإجابات الصحيحة على ورق بياني وتقييم النتائج.

مثال توضيحي : جف Jeff طالب في الصف الثاني الأساسي ، ولكن قراءته كانت بمستوى قراءة طلبة الصف الأول ، ولقد تم تقييم جف بإستخدام أسلوب التقييم



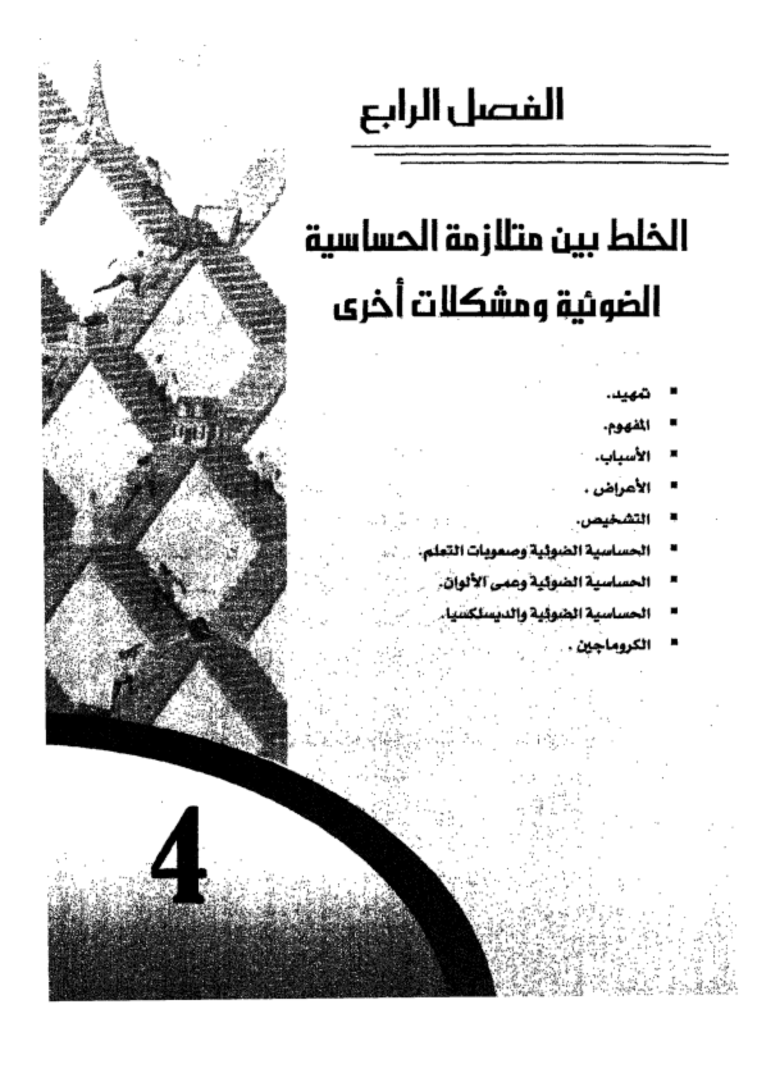
القـائم على المنهاج وذلك على مواد الصف الثاني لأن الهدف التعليمي كان : أن يصل جـف إلى مستوى صـفه في نهاية العام الدراسي وقد وُضح ذلك من خلال رسماً بيانياً يـبين أنـه إسـتطاع أن يقـرأ فقط ٤٦ كلمة ، وهذا يصنف جف على أن مستواه أقل من نسبة ٥٠٪ مقارنـة بقـارئ في الصـف الـثاني . وكان الهدف المطموح إليه هو الوصول بقـراءة جـف إلى أن تصـل إلى كلمتان في كل أسبوع وعلى مدار ٢٥ أسبوعاً . وتم رسم الهدف حينها من علامته الأولية ٤٦ إلى علامته النهائية ٩٦ .

٢٥ أسبوعا من التعليم X كلمتان أسبوعياً = ٥٠ مفردة

٤٦+ ٥٠ مفردة =٩٦ مفردة

وكـان تقـدم جـف في الأسـابيع الأولى جيداً جداً في برنامجه القرائي . حيث أنه تفـوق في نشـاطه في مجموعــته القرائية ، لكن عندما أشار رسمه البياني الخاص بالتقييم القائم على المنهاج أنه قد انحدر خلال الأسبوع الرابع من المدرسة، قررت آنوت Innot (مُعالجـة الصـعوبات القرائـية) ومعـلم صف جف أن يقوما بتغيير جف من مجموعته وأن يضـعوه في مجموعـة قرائـية أعـلى (التدخل أ). وتم رسم خط عمودي على رسم جـف لـيوثق هـذا التغـيير. وقـد أحـدث هذا التدخل تغيراً طفيفاً في نتائجه الأسبوعية المتعلقة بالتقيـيم القـائم عـلى المـنهاج ، وباعتماد آنوت ومعلم الصف على المعلومات المستقاة من التقييم القائم على المنهاج قررا مرة أخرى أن يعملا تغييراً في المنهاج بعد ٤ أسابيع ليساعدوا جف في الوصول إلى هدفه في القراءة (وهو الوصول إلى مستوى صفه القـرائي في نهايـة العام الدراسي). وفي هذه المرة إزدادت درجة صعوبة المواد الدراسية بالنسـبة لجـف عـند نهايـة العـام (الـتدخل ب). وقـد بدأت نتائج جف بالصعود مرة أخـرى، ولأن جـف قـد ضـيّع أيـام عديـدة كـان يعاني خلالها من المرض، فقد ظهرت مسـاحات فارغة في الرسم ثم ما لبث أن عاد إلى الصعود بعد الأسبوع الثاني من عودته .(Hasbrouch & woldbeck, 1999, p. 122).





الفصل الرابع

الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى

- تمهيد.
- المفهوم.
- الأسباب.
- الأعراض .
- التشخيص.
- الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم.
- الحساسية الضوئية وعمى الألوان.
- الحساسية الضوئية والديسلكسيا.
- الكروماجين .

4

4

الفصل الرابع

الخلط بين متلازمة الحساسية الضوئية ومشكلات أخرى

تمهيد

لاتزال متلازمة الحساسية الضوئية من الموضوعات التي يثار حولها جدلٌ عنيفٌ فيما يتعلق بحقيقة وجودها من جهة ومن حيث تشخيصها وعلاج الأفراد المصابين بها من جهة أخرى. حيث يولي العاملون في ميدان صعوبات التعلم هذه القضية اهتماماً بالغاً وذلك يعود إلى سبب رئيسي هو الأثر الذي تتركه الإصابة بهذه المتلازمة على قراءة وكتابة الطلبة. فالذين يعانون من هذه الحساسية يبذلون جهداً شاقاً في عملية القراءة لأنهم يرون الصفحة المطبوعة بشكل يختلف عما يراه القارئ العادي، مما يؤدي إلى شعورهم بالتعب والإرهاق وإلى عدم التمييز وعدم الاستمرار في القراءة ، والطالب الذي لا يتقن قراءة الصفحة المطبوعة لن يكون قادراً على كتابتها كما ينبغي. وإذا لم تكتشف هذه الحساسية فإن الأشخاص الذين يعانون منها سيوصمون بتخلف التحصيل والانزلاق في مشكلات سلوكية وضعف في الدافعية. فهم يبدون أذكياء ولكن أداءهم غير مقبول، ولذلك فقد يوصفون بالحمق والكسل.

المفهوم

في عام 1983 هيلين ايرلينIrlen Helen الاختصاصية في علم النفس التربوي ومديرة معهد التعلم والإدراك اكتشفت بالصدفة تحسن قراءة بعض الأفراد الذين كانوا يعانون من مشكلات في القراءة عندما حُجبَت المادة القرائية بشفافيات ملونة مصنوعة من مادة الأسيتيت. وبعد خمس سنوات قامت هيلين بتطوير مجموعة من العدسات الملونة التي أدت إلى تحسين مشكلات القراءة أو التغلب عليها نهائياً.وهي في هذا الصدد تقول في كتابها المعنون ب "القراءة بالألوان" Reading by the Colors: إن لدى هؤلاء



الأفراد صعوبة في القراءة أو في التعلم لأنهم لا يرون الصفحة المكتوبة بنفس الطريقة التي يراها القراء الأكفاء. فهؤلاء الأفراد لديهم صعوبة في المعالجة الفعالة للطيف الضوئي. وهذه المشكلة الإدراكية تدعى الآن متلازمة الحساسية الضوئية (SSS) Scotopic Sensitivity Syndrome (Irlen, 1991 p.27) وتعتبر هذه المتلازمة مشكلة إدراكية وتؤثر بشكل رئيسي على النشاطات المتعلقة بالقراءة والكتابة.

وتضيف ايرلين في كتابها آنف الذكر قائلة "هل تلاحظ أنني أؤكد على استخدام كلمة الإدراك؟ وذلك لأن الحساسية الضوئية هي نتيجة لخلل في الإدراك، مقارنة بالمشكلات البصرية التي قد تعود إلى ضعف في البصر أو غيرها". فالأشخاص المصابون بمتلازمة الحساسية الضوئية قد يرتدي بعضهم النظارات الطبية في حين ان البعض الاخر قد لا يرتديها لأنه لا يعاني من نقص في حدة البصر. (Irlen ,1991 p.30)

الأسباب

لا يزال الغموض يكتنف أسباب الحساسية الضوئية على الرغم من كل الجهود التي تبذل بصدد الكشف عن تلك الأسباب، ولكن ما تم التوصل إليه، هو أن الأفراد المصابين بهذه الحساسية يعرضون حساسية غير عادية لأمواج الضوء الأبيض إذا كانت ذات أطوال وترددات معينة. فعندما ينظر الإنسان إلى الخط الأسود على خلفية بيضاء يبدو أن بعض خلايا الشبكية تستثار بشكل مفرط وترسل إشارات غير مناسبة للدماغ، ويبدو أن ترددات الضوء المنعكسة عن الصفحة تسبب تعباً سريعاً للعينين مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة كعدم القدرة على تمييز الحرف أو الكلمة وعدم القدرة على القراءة بسهولة وكفاية لفترات طويلة. وتؤكد ايرلين أيضاً على أن متلازمة الحساسية الضوئية تنتج عن ضعف في معالجة الدماغ للإشارات العصبية الواردة له من العين.

الأعراض

أكثر ما تظهر أعراض هذه الحساسية في المهارات اللغوية الأساسية القراءة والكتابة والرياضيات:

مهارات القراءة

- يُلاحظ أن الطالب يغفل بعض الكلمات والسطور أثناء القراءة
- قراءة بطيئة يعتورها التردد
- ضعف في استيعاب ما يقرأ
- يخطئ في قراءة الكلمات
- يواجه صعوبة في تتبع الكلمات والسطور
- الشعور بتعب العينين والصداع اثناء القراءة
- الانزعاج من الإضاءة اللامعة

مهارات الكتابة

- يرتفع الطالب تارة للسطر العلوي وتارة ينزل إلى السطر السفلي
- عدم اتساق المسافات بين الكلمات أثناء القراءة
- يرتكب أخطاء عند النسخ (حذف، إضافة ...)
- تهجئة غير ثابتة

مهارات الرياضيات

- يرتكب الكثير من الأخطاء الناجمة عن الإهمال وعدم الاهتمام، بالإضافة إلى عدم ترتيب الأرقام في أعمدة.

التشخيص:

غالباً ما يتم تشخيص الأفراد الذين يُشك أنهم يعانون من الحساسية الضوئية – ولا يعانون من ضعف البصر– عن طريق اخضاعهم لاختبار بصري خاص بتشخيص الحساسية الضوئية، حيث يطلب من الفرد قراءة بعض الأسطر فإذا كان الفرد يعاني من الحساسية الضوئية فسرعان ما يظهر عليه عدم القدرة على قراءة الأسطر على نحو جيد، ويحدث لديه خلط بين الخلفية التي يسطع منها الضوء الأبيض وبين الشكل نفسه والذي



يمثل الأسطر السوداء،(Irlen,1991) فإذا استمر الفرد بقراءة الصفحات على هذا النحو فما عليك إلا أن ترصد أعراض تلك المشكلة.

والطريقة الثانية تتمثل في عرض الكثير من الشفافيات على الطالب أثناء القراءة فإذا وقع اختياره على لون معين من تلك الشفافيات ، ثم ثبت فعلاً أن قراءته قد تحسنت من خلال هذه الشفافية فثمة احتمال كبير أن يكون هذا الفرد يعاني من الحساسية الضوئية.

أما الطريقة الثالثة فيتم فيها تشخيص أكثر دقة يهدف إلى تحديد عدسة المصفاة الضوئية التي قد تستخدم لمعالجة أعراض الحساسية، ولكن هذه الخطوة اختيارية. ويستمر هذا التشخيص في العادة ساعتين أو اكثر حتى يتم تحديد لون العدسة المطلوبة. بحيث تقدم اكبر درجة ممكنة من الفائدة لمن يستخدمها. وتوفر هذه العدسات مقارنة بالشفافيات، مجالاً أوسع للاستخدام في ظروف الإنارة المختلفة والقراءة عن السبورة والورق الملون ولاستخدام الكومبيوتر ليلاً ونهاراً.

عندما يُظهر الطفل صعوبات تعلمية في القراءة أو الكتابة أو الحساب ، أساسها قصور في الإدراك البصري visual perception، يقف البعض على مفترق طرق فيما يتعلق بإطلاق حكم على حالة الطفل، والذي يحدث هنا أن عملية التشخيصDiagnosis أحياناً لا تتم بالصورة العلمية الدقيقة، إما لغياب الأدوات التشخيصية المتخصصة، أو لأن عملية التشخيص تتم من قبل أناس ليسوا من أهل الخبرة والاختصاص في هذا المجال. مما ينجم عنه تطبيق برامج علاجية ليست ذات علاقة لأن هذه البرامج اختيرت بناءً على أسس تشخيصية مخطوءة، وبالتالي لن يكون هناك مخرجات تعلمية إيجابية، وما حدث ما هو إلا ضياع للوقت والجهد مما يجعل من الطفل وأسرته الخاسر الرئيسي في هذه العملية.



الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم

لا تعتبر الحساسية الضوئية بحد ذاتها صعوبة في التعلم بالمعنى الدارج لهذه الصعوبات ولكنها ظاهرة معقدة ومتنوعة وكثيراً ما ترافق صعوبات التعلم. إضافة إلى أنها قد تكون مصاحبة لصعوبة القراءة Dyslexia وصعوبة الكتابةDysgraphia وصعوبة الحساب Dyscalculia. وللنشاط الزائد واضطراب ضعف الانتباه. وبعبارة أخرى "ليس كل طفل يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية يعاني بالضرورة من صعوبات في التعلم، والعكس صحيح" (Irlen,1991).

تجدر الإشارة إلى أن درجة الخلل في الإدراك تكون شديدة وكبيرة عندما يكون الطفل يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم معاً مقارنة بالأطفال الذين يعانون من الحساسية الضوئية فقط أو صعوبات التعلم فقط. والسؤال المطروح: كيف لنا أن نفرق بين متلازمة الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم، في ضوء تشابه أعراض كل منهما ؟

في مثل هذه الحالة ينبغي الأخذ بمبدأ التشخيص التفريقي وهو عملية تستهدف فهم الصعوبة من جهة وتفريقها أو تمييزها عن غيرها من الإعاقات أو الحالات المتشابهة معها من جهة أخرى. والسبب في إجراء التشخيص التفريقي هو أن البرنامج التعليمي لعلاج الطفل ذي الصعوبة التعلمية يختلف عن البرنامج التعليمي الذي يوضع لطفل آخر يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية فقط.

بناءً على ذلك يمكننا القول أن الطفل ذي الصعوبة التعلمية والذي لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية فإن الملونة لا تقدم ولا تؤخر بالنسبة إليه. فهو يبقى يكرر نفس الأعراض المعروفة عنه في القراءة والكتابة والحساب. أما في حالة طفل آخر يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية ولا يعاني من صعوبات التعلم فيفترض ألا تظهر لديه أعراض تلك المتلازمة بعد أن تم تشخيصه، واختيرت له الشفافية، أو العدسة المناسبة، والتي تساعد في عملية القراءة والكتابة.



ومن الضرورة بمكان القول أن الاختبارات المعيارية المصممة لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لا تصلح أبعادها أو فقراتها للحكم على أحد الطلبة بأنه يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية، فهذه الاختبارات صممت وقننت واستخلصت معايير تصحيحها لتناسب تشخيص ذوي صعوبات التعلم. ومن الضرورة بمكان القول أنه وفي ذات الوقت قد يخضع طفل آخر لهذه الاختبارات وهو فعلاً يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية وصعوبات التعلم معاً، ولكن وبما أن هذه الاختبارات خاصة بذوي الصعوبات فسوف يتم "تسمية" Labeling هذا الطفل على أنه يعاني من صعوبات التعلم فقط !!؟ انظر الحالة التالية. والتي تعامل معها مؤلف هذا الكتاب.

حالة الطالب " سعد "

أحيل "سعد" وهو طالب في الصف الخامس الابتدائي إلى المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن. وكان بحوزة والدته تقرير رسمي يثبت أن ابنها يعاني من متلازمة ايرلين، وكان مع الطالب شفافية ذات لون برتقالي ، وكان الغرض من حضوره إلى المركز المذكور أعلاه هو اجراء فحص لقدراته العقلية .

ومن خلال المقابلة الأسرية عَرضت الأم تقريراً آخراً يبين نتائج الاختبارات الادراكية السمعية والبصرية المطبقة على سعد، وكانت الدهشة عندما تم الاطلاع على نتائج تشخيص جانب الإدراك البصري، لقد كانت نتيجة أداء الطالب في جميع الاختبارات الادراكية البصرية بحدود المدى المتوسط أو فوق المتوسط !!

تم البدء بتطبيق فقرات مقياس الذكاء على سعد ، وعندما تم الوصول بالتطبيق إلى اختبار الحساب وتحديدا الفقرات الحسابية الكتابية (وهي تتطلب من الطالب أن يقرأها ويقدم جواباً لفظياً بالحل). لم يستخدم سعد الشفافية نهائياً أثناء قراءته للمسائل الحسابية، إضافة إلى أنه أجاب على معظم هذه المسائل رغم بطء القراءة.

وتحليلاً للحالة آنفة الذكر، واستناداً إلى ما أفادت به ايرلين مكتشفة تلك المتلازمة نستنتج أن سعد لا يعاني من متلازمة الحساسية الضوئية لسببين ، أولاً: أن



القوى الادراكية البصرية عنده كانت طبيعية (في حين أن ايرلين تقول أن المشكلة في الإدراك وربطت ذلك بالية تفسير الدماغ للمعلومات البصرية الواردة من العينين).
ثانياً: إن القياس المباشر اثبت أن الطالب لا يعاني من الحساسية الضوئية فالطالب لم يستخدم الشفافية أثناء قراءته للمسائل الحسابية الكتابية.

يوجد مشكلتان ادراكيتان تتشابه أعراضهما مع الأعراض التي تظهر على الأفراد الذين يعانون من متلازمة الحساسية الضوئية، وهما عمى الألوان والديسلكسيا.وبما أن القصور في الإدراك البصري هو القاسم المشترك بين الإختلالات الثلاث، فإن ذلك مدعاة إلى إحداث نوع من التشويش والتداخل لدى البعض عند تشخيصهم لأحد الطلبة .(جرّار، 2004،ب).

الحساسية الضوئية وعمى الألوان

يمكن لتلف المخ أن يصيب بصورة انتقائية الجهاز البصري الذي يشارك في إدراك اللون. ومثل هذا التلف يحدث في مرحلة باكرة للغاية من عملية التعرف على اللون. ويمكن للمريض أن يعاني من حالة الرؤية بلا لون، حيث يستيقظ المريض وفجأة يدرك العالم أبيض وأسود وليس ملوناً. وفيما عدا ذلك يبدو أن الجهاز البصري يعمل بصورة طبيعية الأمر الذي يجعل من هذه الحالة غير معوقة على المدى الطويل. فإذا امتد التلف إلى مناطق أكثر في القشرة الدماغية البصرية يمكن أن يعاني المريض من "عمى الألوان" Blindness Colors حيث لا يستطيع أن يتعرف على الألوان.

وللتوضيح فإن العين السليمة تميز بين ثلاثة أنظمة لونية: (أبيض – أسود) و(أصفر– أزرق) و(أحمر–أخضر)، أما بقية الألوان فتعتبر مشتقات منها. ويحدث أحياناً عدم قدرة على تمييز النظام الثاني أو الثالث أو الاثنين معاً وهذا ما يسمى "عمى الألوان". أما عدم المقدرة على رؤية نظام أبيض – أسود فلا يحدث إلا في حالة العمى الكامل حيث تعتمد رؤية هذا الشيء على العصيات وحدها.



والعصيات Rods والمخاريط Cones التي استمدت تسميتها من شكلها. هما نوعان من خلايا الاستقبال الحسي الموجودان في الشبكية، وتقوم العصيات والمخاريط بتحويل الطاقة الضوئية وترميزها على شكل نبضات عصبية كيميائية تنتقل عبر العصب البصري Optic Nerve مروراً بالمهاد ومن ثم الفصم القذالي في الدماغ، الذي يقوم بدوره بفك رموز الرسالة وتمييز الشيء المرئي بعد تعديل صورته المقلوبة.(الوقفي،2003،ب). وتحتاج المخاريط إلى إضاءة قوية لتقوم بعملها في تمييز الأشياء الملونة (أبيض وأسود ورمادي) أما العصيات فتقوم بعملها تحت ظروف الإضاءة الخفيفة أو في الظلمة ولا تساعد إلا في رؤية الأشياء غير الملونة فقط. وتتركز وظائف العصيات والمخاريط بقيامهما بعملية التكيف البصري مع الأضواء المختلفة.

وتساورنا أحياناً شكوك أن شخصاً ما يعاني من عمى الألوان عندما يطلب منه أن يقوم بتلوين شكل مرسوم بالأبيض والأسود يحتوي على أشياء ذات ألوان مميزة، مثلاً، إناء فاكهة به تفاح وعنب وفراولة وخوخ . وسنجد في هذه الحالة أن المريض قد اختار قلم التلوين الخطأ مما يؤدي إلى شكل ملون ، الفاكهة فيه ذات ألوان لا علاقة لها بلونها الطبيعي . إضافة إلى أن اضطرابات إدراك اللون يمكن أن تنتج أيضاً من تلف الجهاز الدلالي.(تمبل،2002). حيث نجد أن المريض قد فقد قدرته على معرفة أن الموز أصفر اللون مثلاً.

إن مرض عمى الألوان يختلف عن متلازمة الحساسية الضوئية، إذ ليس له علاقة بمشكلات القراءة والكتابة التي تلاحظ على طفل ما، حيث لم تشر الدراسات إلى شيء من هذا القبيل. إضافة إلى أن الشفافيات الملونة وعدسات التصفية الضوئية، التي تصرف لطفل شُخص على انه يعاني من حساسية ضوئية والتي يستخدمها أثناء القراءة والكتابة، تتركز وظيفتها أساساً في التحكم بطول الموجة وليس في اللون نفسه، فهذا الطفل يظهر أعراضاً غير عادية لأمواج الضوء الأبيض إذا كانت ذات ترددات معينة.



الحساسية الضوئية والديسلكسيا

يشير عدد من الباحثين إلى أن استعمال مصطلح "صعوبات تعلمية محددة" بدلاً من الديسلكسيا يمكن أن يكون مفيداً لأنه يتضمن مشكلات في مجالات معينة قابلة للتحديد أكثر من كونها خللاً عاماً يرجع إلى قصور دماغي كما يفهم من كلمة الديسلكسيا، فضلاً عن اختلاف الآراء والاجتهادات في معناها ودلالاتها.

لذا ينزع بعض المربين إلى الكف عن الحديث عن الديسلكسيا أو حتى الحديث عن صعوبات التعلم ويذهبون إلى الحديث عن ذوي التعلم المختلف تأكيداً على إمكانية تعليم هؤلاء الطلبة ولكن وفقا لأساليبهم الخاصة في التعلم، فهذا المصطلح برأيهم يكمن مضموناً إيجابياً في النظرة إلى هؤلاء الطلبة. على أي حال، تُعرف الديسلكسيا ، أو عسر القراءة على أنها "صعوبة حادة في شكل اللغة الكتابية لا تعتمد على الذكاء ، ولا تعزى ألي أسباب ثقافية وانفعالية وتتصف باكتساب الفرد مستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني ، وهي من طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والسلسلة".

وعلى الرغم من تنوع تعريفات الديسلكسيا، إلا أن الباحثين حديثاً يتفقون على أمور أربعة حولها وهي: أنها ذات أساس عصبي، وتشير إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد، وأن لها أعراض أدرا كية ومعرفية ولغوية، فهي متلازمة (مجموعة من الأعراض) أكثر منها مشكلة محددة، بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد.

وهناك الكثير من الملامح التي تواكب الديسلكسيا والتي يمكن أن يلاحظها الآباء والمعلمين مما يمكن أن يؤخذ كمظان على وجود صعوبة تعلمية محددة عند التشخيص. غير أنه لا بد من الانتباه إلى أن هذه المؤشرات أو المحكات هي احتمالات على وجود الديسلكسيا، ثم أنه لا يشترط أن تجتمع جميعها في حالة واحدة. ومن أبرز المؤشرات أن يكون الطفل ذكياً وبارعاً في استعمال اللغة الشفوية ولا يعاني أية صعوبة

في إيصال أفكاره والتعبير عنها ويفهم كل ما يقال ويستوعب كل ما يسمع، ولكنه عندما يواجه بالكلمة المكتوبة ينكشف نقصه في ذلك الشكل (القراءة) من الاتصال اللغوي. وتشكل هذه الفجوة الشرط الأساسي لوجود الديسلكسيا.

حيث يلاحظ على الطالب أنه يعاني ضعفاً في القراءة وغرابة في التهجئة ناتجين عن خلط أو قلب أو عكس يصيب الحروف والمقاطع والكلمات وسوء ترتيبها (فقد يقرأ كلمة كتب: كبت ...)، وبعضهم يكتب من اليسار الى اليمين (بالعربية) ، أو الخلط بين العلامات الرياضية + و × أو – و وكذلك > و< ، إضافة إلى المزاج المتقلب وسرعة التشتت وغيرها من الأعراض.

ومن الجدير بالذكر أن أسباب الديسلكسيا لا تزال يكتنفها الغموض إلا أن الكثير من الاختصاصيين يرجحون أن الديسلكسيا يمكن أن تنشأ عندما تنقسم مراكز اللغة بالتساوي بين جهتي الدماغ . ويبدو أن سبب هذه المشكلة هو في الاتصال الحاصل بين نصفي الدماغ الأيمن والأيسر عن طريق حزمة الألياف العصبية المسماة بالجسم الثفني corpus callosum . (هورنزبي،2000). فالذي يحدث لدى معظم المعانين من الديسلكسيا هو ازدحام الجسم الثفني بكم هائل من الإشارات والموجات المتداخلة والموصلة بين قشرة المخ ومراكز اللغة على جهتي الدماغ. وهذا التشوش بسبب زحمة الإشارات العصبية قد يكون السبب في قراءة المعاني من الديسلكسيا لحروف مثل "b" مثلا على انه "d" أو "q" .

بناءً على ما ذكر أنفاً فالديسلكسيا تختلف عن الحالتين السابقتين (متلازمة الحساسية الضوئية وعمى الألوان)، فهي ليست نتاج قصور إدراكي بصري ذي علاقة بعدم القدرة على التمييز بين الألوان كما هو الحال لدى المصابين بمرض عمى الألوان. كما أن لا علاقة لها بعدم القدرة على التحكم بترددات وأطوال الموجات الضوئية إلى العين وكيفية تحليلها في الدماغ ، كما هو الحال بالنسبة للأفراد المصابين بمتلازمة الحساسية الضوئية .بل هي عبارة عن صعوبة في القراءة ، تتصف باكتساب الفرد لمستوى من القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكائه وعمره الزمني. وإن كانت الأعراض الظاهرة على طفل ما يعاني من الديسلكسيا تتشابه مع الأعراض التي تلاحظ على طفل آخر يعاني من الحساسية الضوئية.



الكروماجين

الكروماجين ChromaGen عبارة عن سلسلة من العدسات المصفية الدقيقة التي تستعمل إما كعدسات لاصقة أو نظارات. وقد طُور هذا المنتج أساساً لمساعدة مرضى عمى الألوان، ثم استعمل فيما بعد في مساعدة الأفراد الذين يعانون من الديسلكسيا. إذ عمل على تحسين القراءة والكتابة والاستيعاب لديهم.

ويرى القائمون على استخدام الكروماجين، أن في اضطراب القراءة، تكمن المشكلة في دائرة التوصيل إلى الدماغ ُممر المغنطة الخلوية. فهذا الممر يتألف من خلايا عصبية كبيرة، وهذه الخلايا تشكل ممراً من العين إلى الدماغ. ويُعتقد بأن هذه الممرات لدى الأشخاص الذين يعانون من الديسلكسيا مختلفة عما هي عليه لدى الأسوياء. لذا فمصفيات الكروماجين تعمل على إعادة تزامن وتغيير سرعة المعلومات في الممرات، كي تساعد من يعانون من الديسلكسيا عل تحسين قدراتهم في القراءة، والكتابة، والإملاء.

ويستخدم اختبار ولكنز Wilkins لسرعة القراءة، كمقياس موضوعي للتحسين في القدرة القرائية. إلا أن هذا الاختبار لا يقيس التقليل من تشوه المادة القرائية مباشرة، بل بدلاً من ذلك يَعتمد على الافتراض القائل بأنه إذا حدث تناقص في التشوه، فإن هذا سيؤدي بشكل بديهي إلى زيادة فورية ومباشرة في سرعة القراءة.

ومع أن الزيادة الكبيرة في سرعة القراءة مع استعمال الكروماجين هي دليل كاف على أن هناك تحسناً حقيقياً في سهولة القراءة، لذا فمن المحتمل جداً أن التشوه الحاد يمكن ازالته تماماً دون زيادة مباشرة في سرعة القراءة. فبعض الذين كانوا يعانون من صعوبة القراءة شعروا تماماً بزيادة الوضوح في النص القرائي مع أنهم لم يحققوا زيادات في كبيرة في سرعة القراءة. وقد يعود هذا إلى الطريقة التي تم فيها تعليمهم للقراءة.

الكروماجين ليس علاجاً ! بل هو طريقة للتغلب على مشكلة يعاني منها بعض الناس



وتُظهر استشارات المتابعة أن تأثير مصفيات الكروماجين مستقر وثابت، بحيث لا توجد ضرورة لإجراء تغيير على هذه المصفيات، فضلاً عن أن التحسن الملحوظ يظهر خلال فترة تتراوح بين أربعة إلى ستة أسابيع.

وتأتي مصفيات كروماجين في تسعة ألوان وثلاث كثافات (حدات) Intensities. كما أنها توجد على شكل عدسات لاصقة ونظارات ملونة. ويتم اختيار العدسة اللاصقة أو النظارة الملونة بعد إجراء تقييم شامل يتضمن فحصاً للعينين، وتطبيق اختبار 'بانجور' للديسلكسيا، واختبار سرعة القراءة، واستخدام مصفيات التجربة.

وبعد تحديد المصفيات المناسبة، تجرى مراجعة بعد ستة أسابيع أولاً، ومن ثم تتم المراجعة كل ثلاثة أشهر. وليس من الحكمة بمكان الاعتماد بشكل كلي على الكروماجين، بل يجب أن يرافق ذلك تطبيق أساليب تعليمية متخصصة.

وفي دراسة أجراها اختصاصي فحص النظر زيدان. (Zeidan,2004). على (434) مفحوصاً شخصوا على أنهم يعانون من الديسلكسيا. حيث عولجوا باستخدام مصفيات كروماجين، أشارت النتائج التي يوضحها الجدول، إلى ما يلي:

عدد المفحوصين	نسبة التحسن من 100٪
112	٪90
131	٪75
97	٪60
51	٪45
18	٪30
11	٪25
9	٪15
5	لم يظهروا تحسناً



ويعزو الباحث النجاح الذي تحقق من خلال استخدام مصفيات الكروماجين إلى عاملين رئيسين. أولهما: أن الاختبار التشخيصي لاختيار المصفي المناسب سهل التطبيق، ولا يستغرق تطبيقه وقتاً طويلاً. ثانيهما: أن استجابة المفحوصين للعلاج كانت سريعة وإيجابية في معظم الحالات.

ويعد الكروماجين المنتج الوحيد من نوعه الذي صرحت باستخدامه وكالة الغذاء والدواء (FDA) للتطبيق على حالتي عمى الألوان أو العجز اللوني والديسلكسيا. ويجدر بالذكر أن نظام كروماجين ذو فعالية عالية ومؤكدة للكشف والسيطرة على الحالتين آنفة الذكر. فقد استفاد منه آلاف من الذين يعانون من الديسلكسيا، مما أدخل السعادة عليهم، وعلى آبائهم في مختلف أنحاء العالم.



الفصل الخامس



دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية بين النظرية والتطبيق

- المصطلحات التربوية الخاصة بالدمج
  - البيئة الأقل تقييداً
  - الدمج الأكاديمي
  - مبادرة التربية العادية
  - الدمج لشامل
- نماذج إحلال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية.
- صعوبات الدمج في الصفوف العادية.
- تعديل المناهج.
- تعديل المناهج عبر المراحل الدراسية.
- أساليب التدريس لطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية.
  - التدريس بوساطة الرفاق.
  - التعليم المتعدد المستويات.
  - أسلوب التعلم التعاوني.



5

الفصل الخامس

دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية: بين النظرية والتطبيق

تمهيد

لا يـزال الجدل والنقاش محتدماً حول أفضل الطرق التي يمكن استخدامها لتقديم خدمـات التربـية الخاصـة، حيـث اسـتخدمت مصـطلحات مثل "الدمج" و "مبادرة التربية العاديـة" و "الدمـج الشـامل" و "الدمـج الجـزئي" و "المدرسة غير المتجانسة" و "التكامل" و "البيـئة الأقـل تقيـيداً" وذلـك لوصف المفاهيم التي تعتبر أساليب مناسبة للعمل مع الأطفال سـواء عـاديين أو ذوي حاجـات خاصـة، وقـد أظهـر هـذا الجدل وتلك المناقشات بعض المتطلـبات الضـرورية لـنجاح نماذج إيصال الخدمة الجديدة بما في ذلك إعادة تنظيم المدرسة بشكل كامل ودمج التربية العامة والخاصة، والوصول إلى نظام تربوي عام موحد.

وعـلى الـرغم مـن أن العـاملين في ميدان التربية الخاصة يتخذون مواقف متباينة إزاء حجـم الدمـج وطبيعـته، إلا أن المجـتمع يـتفق مـن حيـث المبدأ على أن الهدف المعلن للغالـبية العظمـى مـن بـرامج التربية الخاصة هو إعادة الطلاب ذوي الحاجات الخاصة إلى المدرسـة العاديـة على أوسع نطاق وبأسرع وقت ممكنين ، وقد كان هذا الهدف على الدوام أهـم الأهـداف الـتي حاولـت التربية الخاصة تحقيقها على مدى الربع قرن الماضي . وعلى الـرغم مـن أنه قد تكون نية أنصار هذه الفكرة جيدة إلا أن التعامل مع مفهوم الدمج على أنه "إما الكل أو لا شيء على الإطلاق" يؤدي إلى تبسيط مبالغ فيه لحاجات الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، ويخلق تحديات خاصة من جانب معلمي الصفوف العادية .

تؤكـد الدراسـات عـلى أن بيـئة الصـف العادي هي البيئة التعليمية الأفضل للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك إذا لم تحول تلك الصعوبات – من حيث الشدة أو



النوع – دون ذلك ، لا سيما وأن هؤلاء الطلبة قد أخفقوا في الحصول على تقدم أكاديمي ملموس في الصفوف الخاصة. مما يترتب على هذا النوع من الدمج إجراء الكثير من التعديلات على المناهج الدراسية المقدمة، وعلى البيئة الصفية بشكل عام. وهذا لا شك يفرض تحديات وواجبات جديدة على معلمي الصفوف العادية التي لم تكن بالحسبان قبل أن تتم عملية دمج هؤلاء الطلبة. فما كان يقوم به معلم غرفة المصادر أو معلم الصف الخاص من مهام قد أسندت كلها أو بعض منها إلى معلم الصف العادي، وهذا يتطلب من القائمين على عملية الدمج تزويد ذلك المعلم بالدورات التدريبية التوعوية والدورات التدريبية المتخصصة في موضوعات تتعلق بكيفية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم وتعليمهم في الصف العادي.

وليس هذا فحسب، بل يجب أن يتم إعداد الطلبة العاديين في الصف لتقبل ذوي الصعوبات التعلمية والتعاون معهم، ذلك أن الطلبة العاديين قد أصبحوا شركاء في عملية التعليم ، وتترتب عليهم مسؤوليات وواجبات لا يمكن إغفالها أبداً، لذا فالطلبة العاديون يجب أن يعرفوا طبيعة التعديلات التي يجريها المعلمون فيما يتعلق بالطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. لذلك اهتمت الدراسات مؤخرا بتعرف ادراكات كل من الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لممارسات الدمج المدرسي وما تتضمنه من تعديلات على الواجبات الدراسية، وأساليب التدريس وتصحيح الامتحانات، والواجبات المنزلية، والمساعدة التي يتم تقديمها للطلبة، وطرق تجميع الطلبة لأغراض التدريس.

> إن أفضل وصف للدمج هو أنه تحرك اجتماعي وفلسفي سابق للبحث العلمي والممارسة، فليس ثمة دراسات متنوعة تدعم القول بأن الطفل ذا الحاجة الخاصة يمكن أن يتجاوز تحصيله وهو في الصف العادي إذا كان في صف خاص ، وقد وجد في دراسة مسحية للأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن الاستنتاج الوحيد الذي تنتهي إليه الدراسات هو أن الدمج يكون مجدياً إذا كان معلمو الصفوف العادية قادرين على تكييف التعليم لطلاب غير متجانسين. (stainback & stainback, 1984)



المصطلحات التربوية الخاصة بالدمج

لقد أسهم العقدان الأخيران من القرن العشرين بتغييرات جذرية في القوى القانونية ، والاجتماعية ، والاقتصادية التي أثرت بدورها في كل من التربية العادية والخاصة . وقد استمرت البيئات التي يتلقى فيها الطلاب غير العاديين الخدمات التربوية مركزاً لبعض هذه التغييرات(برادلي، سيرز،سوتلك، ٢٠٠٠أ). حيث صاحب هذه التغيرات مراجعة مستمرة للممارسات التربوية لتعكس التغيرات التي تفيد قطاعاً كبيراً من المتعلمين.

فقد طرأت تغييرات واسعة على البيئات التربوية التي يمكن إحلال الطلبة ذوي الحاجات الخاصة فيها ومن ضمنهم ذوي الصعوبات التعلمية ، كما تعالت الأصوات بالدعوة إلى مزيد من التكامل بين نوعي التربية، فظهرت أفكار: البيئة الأقل تقييداً والدمج الأكاديمي ومبادرة التربية العامة وأخيراً الدمج الشامل، وكثيراً ما تظهر هذه المصطلحات للبعض كمصطلحات مترادفة ولكنها ليست كذلك بالنسبة لآخرين. وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات، وشرح لما تعنيه كل منها:

أولاً: البيئة الأقل تقييداً

يقصد بالبيئة الأقل تقييداً least restrictive environment الوضع التعليمي الذي يزيد من فرص الطالب ذي الحاجات الخاصة في الاستجابة والتحصيل ، ويسمح كذلك للمعلمين العاديين بالتفاعل بمعدل مقبول مع جميع الطلبة في الصف ، وقيام العلاقات الاجتماعية المقبولة بين الطالب ذي الحاجات الخاصة والطلبة العاديين. ويشير (الروسان وآخران،٢٠٠٤) إلى أن مفهوم البيئة الأقل تقييداً ينادي بتوفير فرص التطبيع الاجتماعي المبكر للطلبة ذوي الحاجات الخاصة من خلال إشراكهم في الخبرات المدرسية مع أقرانهم العاديين بحسب ما تسمح به إمكانياتهم (أي طبيعة مشكلاتهم) وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم البيئة الأقل تقييداً قد شكل حجر الأساس في حركة الدمج الشامل أو الجامع Inclusion. ويمكن وصف البيئة الأقل تقييداً على النحو التالي:

١. يتلقى الأطفال المعوقون التعليم جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين إلى أقصى حد ممكن سواء في المدارس العامة أو الخاصة أو مؤسسات العناية الخاصة .





٢. لا يتم نقل الطفل المعوق إلى الصف الدراسي الخاص ،أو المدارس المعزولة أو نقله من الصف الدراسي العادي إلا إذا كانت الإعاقة شديدة، بحيث لن يتمكن الطفل من تلقي التعليم حتى مع استخدام المعينات والخدمات الخاصة .

إن تزايد عدد الاختصاصيين في حقل صعوبات التعلم قد ساهم في ايجاد نظام تصنيفي لأفراد تلك الفئة ، وفي التأثير في طبيعة البرامج والخيارات التربوية المطبقة ، بالإضافة إلى تنامي حركة البحث العلمي في هذا المجال ،وهذه العوامل مجتمعة قد ساهمت إلى حد بعيد في الإقدام على دمج ذوي الصعوبات التعليمية في الصفوف العادية.

إلا أن هذا الطرح قد ووجه ببعض المعارضة من قبل الاختصاصيين والمعالجين، وحججهم في ذلك أن بعض الأفراد من ذوي صعوبات التعلم لديهم سلوكيات مضطربة لا يستطيع معلم الصف العادي التعامل معها ، لذا لابد من أن يكون هناك دورات تدريبية على مستوى عال لمعلمي الصفوف العادية حتى يتمكنوا من التعامل مع المشكلات السلوكية التي يظهرها هؤلاء الطلبة في الصف العادي.

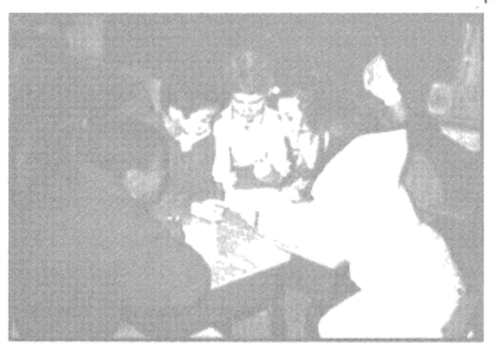
ثانياً: الدمج الأكاديمي

إن مفهوم الدمج mainstreaming قد شابهُ سوء فهم كبير وأحدث إرباكا حقيقياً ؛ فالبعض رأى فيه دعوة لإغلاق صفوف ومدارس التربية الخاصة وتعليم جميع الأطفال المعوقين في الصفوف الدراسية العادية (الخطيب،٢٠٠٤). إلا أن الدمج لا يعني تعليم جميع الأطفال المعوقين في الصفوف العادية ولكنه يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية حاجاتهم . وفي كثير من الحالات تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي، إن لم يكن طوال الوقت فبعض الوقت على أقل تقدير. وفي أحيان أخرى فالبيئة الأقل تقييداً لا تشمل الصف الدراسي العادي إطلاقاً .

ولقد ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم الدمج إذ يُعرف "مجلس الأطفال غير العاديين" الدمج على أنه مفهوم يتضمن وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال



العـاديين في الصـف العـادي وفي أقـل البيـئات تقييداً للطفل غير العادي ، بحيث يكون الدمـج إمـا بشـكل مؤقـت أو بشكل دائم ، بشرط توفر عوامل تساعد على النجاح في المفهوم.(الروسان ،٢٠٠١).



والدمـج شكل من أشكال الاتجاهات التربوية نحو الطلبة المعوقين يتضمن وضع الأطفـال غـير العـاديين مـع زملائهـم العـاديين ، بشـكل مؤقـت مبني على أسس متطورة وتخطيط تربوي وعملي مبرمج ، ويتطلب توضيح المسؤولية لكل من معلمي التربية العادية والخاصة والأشخاص المهنيين الآخرين .(Kauffman & Hallahan, 2003)

ومـن العـرض السـابق نخلـص إلى القـول إلى أن الدمج ضمن مفهوم "الدمج الأكـاديمي" يعـني وضـع طلبة مختارين من ذوي الصعوبات التعلمية في الصفوف العادية بشـكل تدريجي، ويـتحدد ذلـك مـن خلال قناعة المعلم بأن الطالب سيستفيد حقا من الدمـج الأكاديمي. وضمن فلسفة الدمج فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتم دمجهم في الصـفوف العاديـة في مـادة واحـدة في بادئ الأمر ، أو لجزء من اليوم الدراسي ومن ثم الانتقال التدريجي في زيادة الوقت الذي يمضيه الطالب في الصف العادي.ويتم في العادة مراقبة خطة الدمج من قبل معلم التربية الخاصة والمعلم العادي ويقوم الاثنان بتنفيذها.



ثالثاً: مبادرة التربية العادية

يتمثل جوهر مبادرة التربية العادية Regular Education Initiative بدمج التربية العامة والتربية الخاصة في نظام موحد ، أي أن الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة يجب أن ينظر إليهم كمسؤولية مشتركة لجميع المعلمين بدلاً من أن يكونوا مسؤولية معلمي التربية الخاصة فقط .ويقوم مفهوم مبادرة التربية العادية على فلسفة ترى جميع الطلاب قادرين على التعلم في جميع البيئات حتى لو كانوا مختلفين في خصائصهم العقلية ، والسلوكية، والجسمية.(Will, 1988) .فبدلاً من إنشاء أو توفير برامج يتم بموجبها استبعاد الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة من بيئة الصف التربوي العام بهدف التدريس المتخصص ، يتم تعديل وتكييف صفوف التربية العامة لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب المتعلمين . (Semmel et al, 1991).إذ يمكن خدمة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية وغيرهم من ذوي المشكلات التعلمية والسلوكية بصورة أكثر فاعلية في بيئة التربية العادية. وتوصي هذه المبادرة بشكل جوهري ، بضرورة الإبقاء على ذوي الصعوبات التعلمية وغيرهم من طلبة التربية الخاصة في الغرف الصفية العادية.لا سيما وأن الدراسات قد أثبتت أنه يمكن خدمة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الصفوف العادية بشكل أكثر فعالية من نظام التربية الخاصة.

رابعاً: الدمج الشامل

ما برح المعلمون ، والأهالي، والمشرعون يتساءلون لماذا ذلك الفصل الموجود بين التربية العامة والتربية الخاصة . وقد ازداد الدعم القانوني والمجتمعي لتحقيق دمج أكثر شمولاً، والابتعاد عن تصنيف طلاب التربية الخاصة الى مجموعات عند تواجدهم مع أقرانهم العاديين (Halvorsen & Sailor , 1990) . واستمر ذلك بحيث أصبح اتجاهاً متنامياً لاشتراك النظم المنفصلة معا كمنطلق لفلسفة إيجاد البيئة الأقل تقييداً.

ولقد ظهرت مصطلحات (الاحتواء) الدمج الشامل Full inclusion ومدرسة الدمج الشامل Inclusive School ، والتكامل Integration في الأدب التربوي للإشارة إلى



إلى عملية تعليم الطلاب المعوقين ضمن برامج التربية العامة، ولا يستدعي التكامل أو مدرسة الدمج الشامل أن يكون لدى الطلاب مهارات محددة تجعلهم جاهزين ومناسبين للبرامج التربوية الموجودة كما هو الحال في برامج الدمج mainstreaming ، ولكنها بدلاً من ذلك تعمل على إعداد البيئات الصفية الداعمة للاحتياجات التربوية والاجتماعية لجميع الطلاب سواء أكانوا معوقين أو عاديين.

فالدمج الشامل يختلف عن مفهوم الدمج ، حيث يعتمد سياسة الباب المفتوح لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم وإعاقاتهم، وهذا بدوره يؤدي إلى وجود مدارس تعكس عدم التجانس Heterogeneous الذي يتألف منه المجتمع. ويتم تخطيط التعليم في مدرسة الدمج الشامل وفقاً لجوانب قوة الفرد واحتياجاته بدلاً من وضع الطلاب في برامج اعدت مُسبقاً حيث يعتمد التعليم فيها على نوع إعاقات الطلاب وشدتها.

وتعرف مدرسة الدمج الشامل بالمدرسة التي لا تستثني أحداً ، حيث تبنى على ما يعرف بفلسفة "عدم الرفض" Zero reject philosophy ، وهذا عمل يعني عدم استبعاد أي طفل بسبب وجود إعاقة لديه. (Lilly , 1971). أي جمع جميع الأطفال من فئة عمرية معينة في صفوف عادية دونما تفريق بين ذي حاجة خاصة -مهما بلغ مستوى إعاقته- وغيره من الأطفال، على أن يقدم لذوي الحاجات الخاصة الدعم الملائم الذي يتناسب وحاجاته.(الوقفي،٢٠٠٣،أ).وضمن هذا المفهوم فإن المغزى من حركة الدمج الشامل هو إعادة هيكلة المدرسة العادية والتقليل من التربية الخاصة. حيث ينظر أنصار فكرة الدمج الشامل الى التربية الخاصة على أنها "نظام ثاني" لا داعي لوجوده. وانصار هذا المبدأ يؤمنون بان التطبيع الاجتماعي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكن أن يحدث إلا في حال دمجهم في الصفوف العادية والتقليل من التسميات التي تعطى لهم.

إن الدمج الشامل يعني أن يعمل المعلمون مع الطلبة في سياق ملائم لمجموعة غير متجانسة من الطلبة. وهو يعني أيضاً أن يتبنى المعلم توقعات ويحدد أهدافاً بديلة للطلبة. ومن الصعوبة بمكان حث المعلمين على عمل ذلك، فالدمج الشامل يقوم على افتراض مفاده أن تعليم جميع الطلبة تقريباً يجب أن يُستهل بالصف العادي، وبعد ذلك يمكن نقل الطلبة إلى بيئات تعليمية أكثر تقييداً بناء على حاجاتهم الخاصة.



تقويم فعالية التعليم الجامع التابع لوزارة التربية والتعليم

في محافظات غزة – فلسطين

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التعليم الجامع، التابع لوزارة التربية والتعليم بغزة، من حيث معرفة واقع التخطيط والمنهاج الدراسى وأساليب الإشراف التربوي المستخدم في البرنامج ، طبقاً لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية وسنوات الخبرة والمنطقة التعليمية، والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين المشتركين بالبرنامج.

وبلغت عينة الدراسة (١٩٨) معلماً ومعلمة من المجتمع الأصلى للدراسة، والبالغ عددهم حوالى (١٩٨٠) معلماً ومعلمةً، واستخدم الباحثان في الدراسة أسلوب المنهج الوصفى التحليلى من خلال تطبيق استبانة تحتوي على محاور الدراسة الرئيسة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن التخطيط لا يأخذ بالاعتبار وبدرجة كافية الإمكانيات والتسهيلات المادية ، فضلاً عن ضعف مشاركة المجتمع المحلى في البرنامج.
- إن المنهاج الدراسى لا يأخذ بالاعتبار ملاءمة الأنشطة التعليمية لنوع الإعاقة والعمر العقلى والزمنى وقدرات وميول الطلبة المعوقين بالدرجة الكافية، وعدم وجود فلسفة تعليمية واضحة اتجاههم.
- ما تزال أساليب الإشراف تركز على تصيد أخطاء المعلمين ، وتتم الزيارة الصفية دون موعد مسبق ، ولا تتيح أساليب الإشراف التربوي مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بالدرجة الكافية ، كما أنها تهمل الإشراف العلاجى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) طبقاً للجنس وذلك لصالح الذكور في المجال الأول والثاني والدراسة بشكل عام ، ولصالح الإناث في المجال الثالث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) طبقاً للمؤهل العلمى لصالح حملة البكالوريوس ، وطبقاً للدورات التدريبية لصالح المعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لمتغير الخبرة في مجال التخطيط والمنهاج الدراسى، بينما توجد فروق في مجال أساليب الإشراف التربوي لصالح الخبرة الأطول. (نشوان وسلمان ، ٢٠٠٥)



نماذج إحلال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

يستعمل مفهوم "الدمج" على نحو واسع في نطاق الصعوبات التعليمية ليشير إلى ممارسة إحلال الطلاب ذوي صعوبات التعلم اجتماعياً وأكاديمياً في صفوف التعليم العادي عندما يعتقد المعلم أن بالإمكان تعليمهم وهم مدموجين في هذه الصفوف ، على أن يكون دمج هؤلاء الطلبة مبنياً على قرارات تربوية مخطط لها، وبدرجات كبيرة من الحذر(Wallace, 1988).

ويجدر بالذكر أن الإحلال في الصف العادي هو الإحلال الأكثر أهمية وأولوية، وهو أقل البيئات تقييداً لذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من أقل الإعاقات تأثيراً في تعلمهم، فمن غير الواقعي أن نتوقع إمكان التعامل بنجاح مع ذوي صعوبات التعلم الحادة مدموجين في الصف العادي.

ومن أبرز النماذج التي يمكن من خلالها دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في بيئة الصف العادي ما يلي:

١-الدوام الجزئي في الصف العادي

يخصص هذا المستوى للطلاب الذين يعانون مشاكل خاصة ولكنهم يستطيعون الإفادة من الخدمات التعليمية الأساسية ، وبإمكانهم أن يلتحقوا بنشاطات عادية مع أقرانهم العاديين، ولكنهم بعد ذلك يذهبون لتلقي تعليمهم الأكاديمي في غرفة المصادر.(جعفر،٢٠٠٣) فالطلبة الذين يتم تدريسهم جزءاً من اليوم المدرسي في غرفة المصادر، يجب أن يكون الهدف النهائي المعلن من البرامج التربوية الفردية – التي يطبقها معلم غرفة المصادر – هو انتقالهم من غرفة المصادر وإحلالهم في الصف العادي جنباً إلى جنب مع رفاقهم العاديين .

ومن الضرورة بمكان أن تشتمل تلك البرامج التربوية التدريب على مهارات أكاديمية واجتماعية تصاغ على شكل أهداف عامة يصار إلى تحقيقها من خلال أهداف تعليمية فردية سلوكية خاصة ،(Wallace 1988) يؤدي تحقيقها في النهاية إلى

تحقيق الهدف العام، وعندما يتم تحقيق جميع الأهداف العامة قدر الإمكان فإنه يمكن إحالة الطالب إلى الصف العادي إلى جانب الطلبة العاديين، وذلك بعد إجراء تقييم له.

٢-الصف العادي ذو الخدمات التعليمية المساعدة

وفي هذا النموذج يبقى الطفل في الصف العادي، ويتلقى خدمات أخرى عن طريق المعلم المتنقل أو خدمات مساندة أخرى. ويقضي الطالب معظم يومه مع أقرانه في الصف العادي إلا أنه يتركهم في أيام أو أوقات محددة من الأسبوع لتلقي الخدمة من قبل المعلم المتنقل مثل اختصاصيو النطق واللغة أو اختصاصيو العلاج الطبيعي.

٣-الصف العادي والمشورة المقدمة للمعلم

يقضي الطالب في هذا البديل يومه الدراسي كله في غرفة الصف العادية، ولا يتلقى أي خدمات تعليمية خاصة مباشرة. وعوضاً عن ذلك يتلقى معلم غرفة الصف العادية عدة خدمات على يدي المعلم المستشار الذي يزوده بدوره بإرشادات تتعلق بحاجات الطالب المدمج في غرفة الصف.

٤-الصف الدراسي العادي

يمثل الصف العادي الوضع التعليمي الطبيعي (أو البيئة الأقل تقييداً) والوضع الأكثر تفضيلاً في الوقت الحاضر لأنه يحقق فلسفة الدمج الشامل . وفي صفوف التعليم العام ، يتلقى الطلبة ذوو صعوبات التعلم تعليمهم على أيدي معلمين عاديين بالتعاون مع معلمي التربية خاصة.

وثمة وسيلتان لتقديم الخدمة لذوي صعوبات التعلم المدموجين في الصفوف العادية هما: الخدمة المباشرة (حيث يعمل معلم صعوبات التعلم مباشرة مع الطالب في الصف العادي)، والخدمة غير المباشرة (حيث يعمل معلم صعوبات التعلم مع المعلم العادي الذي يقوم بدوره بنقل التعليم للطالب). وقد غلب أن توجه لهؤلاء الطلبة في الصفوف العادية جملة من هاتين الخدمتين.

وعلى الرغم من التباين في نتائج الدراسات حول فاعلية التعليم الذي يتلقاه الطلبة ذوو صعوبات التعلم في الصف العادي، فقد شهدت السنوات الماضية اهتماماً



متزايداً لتعليمهم في الصفوف العادية، ولعل أحد الأسباب الرئيسة التي تدفع بهذا الاتجاه هو أن هؤلاء الطلبة أخفقوا في إحراز تقدم أكاديمي ملموس في الصفوف الخاصة حتى أثناء تنفيذ برامج تطوير مهني مكثفة للقائمين على تعليمهم



الشكل(٥-١). نماذج إحلال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

تحفظات على الدمج في الصفوف العادية

يرى الكثير من المربين أن أفضل بيئة لدمج ذوي الصعوبات التعلمية الطفيفة هي الصف العادي ، إلا أن صفة "طفيف" في وصف هذه الإعاقة قد تُفهم فهماً غير سليم من قبل أولئك الذين لا يعرون مشكلات عملية التعلم حق الوعي مما يؤدي بهم إلى توجهات مخطوءة في التعامل مع هؤلاء الطلبة؛ كأن يعتقدوا أن كون المشكلة حالة إعاقة طفيفة لا تستدعي أن تُشخص وتعالج بشمول ومنهجية علمية، وليس ثمة ما يمنع من دمج الطلبة في الصف العادي وتعلمهم بالطرق والأساليب العادية ظناً بعدم حاجتهم إلى طرق تعليم خاصة ومعلمي تربية خاصة. وقد فات هؤلاء بأن هذا الوضع إذا صح بالنسبة لذوي صعوبات التعلم الطفيفة فإنه لا يصح لذوي صعوبات التعلم المتوسطة والشديدة. فالأطفال لا يتعلمون جميعاً بنفس الطريقة، والأطفال المختلفون يحتاجون طرائق تعليم مختلفة في أوقات مختلفة من تطورهم.

كما أنه لا بد من التحفظ إزاء قول بعض المربين بإمكان تعليم جميع الطلبة في الصف العادي وما ينتج عن ذلك من دعوة الى دمج جميع الطلبة في الصف العادي، فمثل هذه الدعوة تعبر عن توجه نظري أكثر مما هي مدعومة بالبحث العلمي.

صعوبات الدمج في الصفوف العادية

هناك بعض الصعوبات التي تكتنف دمج ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية ، وهذه الصعوبات منها ما هو مرتبط بالمعلمين أو بالطلاب أو بالأهل أو بجميع هذه العناصر مجتمعة. وفيما يلي عرض لتلك الصعوبات.

الصعوبات المرتبطة بالمعلمين

إن دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، كفيل بأن يعتبره بعض المعلمين تحدياً لهم ، وإجحافاً بحقهم . فوجود طلبة يمثلون مصطلح "صعوبات التعلم" في داخل الصف العادي ، يعني الكثير من الاعتبارات لدى بعض المعلمين لما يقترن بذلك من أعباء وجهود إضافية لم تؤخذ بالحسبان (Wallace 1988).ولعل أبرز هذه المعيقات والتحديات يتمثل في:

١- نقص المعرفة

إن معلمي الصفوف العادية ربما لا يكون لديهم المعرفة وأحيانا الرغبة الكافية لتطبيق مفهوم الدمج، إذ أن معظمهم لم يتلق أي تدريب فيما يتعلق بالاحتياجات التربوية الخاصة. وقد بينت عشرات الدراسات العلمية هذه الحقائق. علاوة على ذلك، فإن بعض البحوث بينت أن محاولة التعويض عن نقص المعرفة عند المعلمين من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة لم تكن مثمرة على النحو المرجو منها فمثل هذا التدريب قد لا يقود بالضرورة إلى تعديل اتجاهات المعلمين نحو مفهوم الدمج.

إن معلم اللغة العربية للصف السادس الأساسي وعلى سبيل المثال لا الحصر، والذي قضى أربع سنوات جامعية في دراسة مواد تخصصية في الأدب و الشعر والنحو والصرف ... وربما لم يدرس مساقاً واحداً يتعلق بالطلبة ذوي الاحتياجات



الخاصة. فإنه من البديهي أن يرى في وجود أحد طلبة صعوبات التعلم داخل الصف الذي يقوم بتدريسه تحدياً له، ومعيقاً له عند تقديم المادة العلمية للطلبة ضمن مستوى مرسوم على صيغة أهداف سلوكية محددة يفترض أن يحققها نسبة كبيرة من مجموع الطلبة في الصف.

ولما كان الأمر كذلك ، فإنه لا غنى عن وضع أسس تنظيمية لممارسة الدمج. ولا يعني ذلك بالضرورة أن ترغم المدارس على تطبيق مبدأ الدمج. فإحدى مشكلات الدمج تتمثل في كونه نتج عن التشريعات وليس عن رغبة المعلمين والمدارس في تنفيذه.

٢- نوعية التعليم

إن نوعية التعليم الذي يفترض أن يُزوَّد به ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية ، يعد أيضاً من التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلمون العاديون عند التعامل مع هؤلاء الطلبة. فهم يعتقدون أنهم ليسوا بقادرين على القيام بالتعديلات اللازمة على المناهج وأساليب التدريس لتلائم هؤلاء الطلبة ، فهم لا يمتلكون المعرفة والخبرة الكافيتين، إضافة إلى إحساسهم بأن تنفيذ التعديلات المطلوبة أمر صعب لأسباب كثيرة. وإضافة إلى مواقف المعلمين السابقة ، فإن مواقف الطلبة أنفسهم قد تكون بمثابة عائق يحول دون إمكانية تعديل أساليب التعليم وتنظيم البيئة الصفية لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

من هنا فإنه يتعين على معلمي التربية العامة والخاصة أن يعملوا جنباً إلى جنب للحصول على المعرفة المناسبة حول كيفية تحقيق أفضل تدريس للطلاب. فخبرة المعلم، وكذلك المواد التعليمية يجب أن تكون مشتركة بين المعلمين.(برادلي وآخران، ٢٠٠٠أ) وإن إعادة تنظيم أسلوب إيصال الخدمات يمكنه أن يجعل من العاملين والمصادر التعليمية متيسرة لجميع الطلاب. فعلى سبيل المثال يمكن لمعلمي التربية الخاصة أن يخدموا كمعلمين مساعدين Co-instructor's ، أو مستشارين، ويمكن أن يقوموا أيضاً بإجراء تعديلات في التعليم تشمل المنهج وأسلوب التدريس.

3- جدولة الوقت

لا يرى معلمو الصفوف العادية في ذهاب الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية جزءاً من الوقت المدرسي إلى غرفة المصادر وتلقي التعليم على أيدي مختصين اجراءات من شأنها أن تخفف الأعباء عنهم. فهم يقومون بجزء من مهام التقييم، مثل معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلبة، وذلك بتطبيق العديد من الأدوات التشخيصية غير الرسمية، إضافة إلى تنسيق أوقات الحصص بين الصف العادي وغرفة المصادر ، وكيفية تنقل الطلبة بين هذين الخيارين التربويين .

إضافة لما سبق، فإن معلمي الصفوف العادية يرون في ذهاب بعض الطلبة إلى غرفة المصادر إجراء يحرمهم العديد من النشاطات والخبرات التي يمارسها أقرانهم في الصف العادي، مما ينعكس سلباً على مستوى دافعيتهم ومفهومهم لذواتهم، وليس هذا فحسب بل إن بعض المعلمين يتخوفون من أنهم يستوجب عليهم الإبطاء من وتيرة التطور في المنهج المدرسي، أو حتى تغييره لمواكبة التأخر لدى بعض الطلبة، مما قد يؤثر على باقي الطلاب في غرفة الصف .عليه ، فإن قضية "جدولة الوقت" تعد أمراً مهماً لحدوث تكامل حقيقي في العملية التعليمية. (Wallace 1988).

المتطلبات المهنية لإعداد معلمى التعليم العام والتربية الخاصة للإيفاء باحتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل : دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب العالمية

يهدف هذا البحث إلى معرفة المتطلبات المهنية اللازمة لإعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة لمقابلة احتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل، كما يهدف البحث إلى التوصل إلى تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء الاستفادة من بعض التجارب العالمية الرائدة في تطبيق سياسة الدمج الشامل.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مفهوم سياسة الدمج الشامل؟ وما فلسفتها؟ وما أهميتها؟



2- ما التجارب العالمية المعاصرة في مجال إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء سياسة الدمج الشامل؟

3- ما المتطلبات المهنية لاعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للإيفاء باحتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل؟

4- ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة في ضوء الاستفادة من بعض التجارب العالمية موضع الدراسة؟

ويستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع المعلومات والبيانات عن سياسة الدمج الشامل ، ومتطلبات إعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة ، في ضوء بعض التجارب العالمية ، التي تعد المعلم لمقابلة احتياجات سياسة الدمج الشامل.

ويتناول البحث الحالي بعض التجارب الرائدة في مجال سياسة الدمج الشامل مثل : الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان . (حويل وعبد المعطي،2005).

الصعوبات المرتبطة بالطلبة

يعاني معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من تدن في مفهوم الذات، وترجع العديد من نتائج الدراسات والأبحاث أن هذا التدن ينتج عن خبرات الفشل المتعاقبة التي يمر بها هؤلاء الطلبة. فبعض الممارسات التربوية الروتينية التي تجرى في الصف مثل الاختبارات الصعبة، وأوراق العمل المطوّلة ، والتدريبات الفردية ، وغيرها من الممارسات يمكن أن تقلل من شعور الطالب ذي الصعوبة التعلمية بأنه جزء من المدرسة. وليس هذا فحسب بل إن البرنامج الذي يسرع في تعليم المهارات للطلبة متجاهلا الفروق الفردية (الأكاديمية والنمائية) بينهم يمكن أن يعوق إحساسهم بالارتباط بالمدرسة.إضافة إلى أن ما يتصف به ذو الصعوبة التعلمية من خصائص أكاديمية واجتماعية غير متجانسة. تسهم في ضعف الإدارة والسيطرة على صفوف الدمج.ومما يزيد الأمر تعقيداً ليس عدم التجانس بين الطلبة أنفسهم فحسب، بل عدم التجانس القائم بين قوى الطالب نفسه.(الخطيب ، 2004).





إن الصعوبات المرتبطة بالطلبة – والتي تحول دون تطبيق مبدأ الدمج في الصفوف العادية على النحو المخطط له - ليست حصراً على ذوي صعوبات التعلم فقط، فهناك صعوبات ترتبط بالطلبة العاديين أيضا قد تعيق من إمكانية التطبيق. وجلّ هذه الصعوبات يتمثل في عدم تقبلهم أو انسجامهم مع طلبة "مختلفين". ومن العوامل التي تعزز من عدم التقبل والانسجام : شدة الصعوبة التعلمية، ونوعها، والاضطرابات السلوكية المصاحبة، وطبيعة السلوكيات الاجتماعية التي يبديها ذوو صعوبات التعلم ، ومدى التكييفات المقدمة لهؤلاء الطلبة وغيرها من العوامل ذات العلاقة. وحقيقة هناك حاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات العلمية لتحديد التأثيرات المحتملة لدمج ذوي الصعوبات التعلمية في نمو الطلبة العاديين وتعلمهم.

التفاعلات بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي الصعوبات التعلمية

سعت هذه الدراسة إلى تحليل أنماط التفاعل الجسمي واللفظي بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق هذا الغرض، قام الباحث بتطوير أداة لقياس التفاعلات الاجتماعية . وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (284) طالباً وطالبة. وقد أشارت النتائج إلى أن التفاعلات بين الطلبة العاديين وأقرانهم ذوي صعوبات التعلم إيجابية بدرجة متوسطة. (البستنجي، 2002)



الصعوبات المرتبطة بالأهل

هناك بعض الصعوبات المرتبطة بأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي تعيق دمج أبنائهم في الصفوف العادية. ومن أبرز هذه الصعوبات:

١- **طبيعة التنشئة الاجتماعية:** فهناك تفاوتٌ كبيرٌ بين الشدة واللين في عملية التنشئة الاجتماعية لدى الوالدين تجاه أبنائهم تتراوح بين الشدة والحماية الزائدة والإهمال والتدليل، وقد يمتد ذلك إلى الناحية التعليمية. فبعض الأهالي يرفضون دمج أبنائهم خوفاً عليهم من المعاملة الفظة التي قد يتعرضون لها من قبل الطلبة العاديين .

٢- **قلة الندوات والبرامج التوعوية:** حيث أن عدم معرفة الأهالي بفوائد الدمج يمكن أن يؤثر سلباً في تلك العملية. وخلاصة القول ، إن تطوير برامج التربية الخاصة بشكل عام وتطوير برامج الدمج بصفة خاصة لن يؤتي ثماره طالما انه يتم بمعزل عن خبرات وآراء أولياء الأمور.

تعديل المناهج

إن المنهاج العادي المعدل يُستخدم عندما تكون الصعوبات لدى الطالب متضمنة معظم عناصر المنهاج مما يتطلب اهتماماً متزايداً بالاحتياجات التعلمية الخاصة مع بقاء الباب مفتوحاً للمشاركة بالخبرات العامة قدر المستطاع.(الخطيب ،٢٠٠٤). وإذا اتضح أن الاحتياجات الخاصة شديدة جداً أصبح هناك حاجة لتوظيف مناهج بديلة.

ومن أجل التيسير على معلمي التربية العادية أثناء تنفيذ المنهج، والتدريس المعدل في غرفة الدراسة ؛ فإن إمدادهم بالنماذج والتعريفات عادة ما يكون مفيداً . فغرض التعديل Modification هو تمكين المعلم من تلبية الاحتياجات العقلية والجسمية والسلوكية للطلاب، ويسمح التعديل للطالب أيضا الاستفادة من ذخيرة المهارات الموجودة لديه عند اكتساب المهارات والمعارف الجديدة. فالمفهوم الذي يرتبط دوماً بالتعديل هو المشاركة الجزئية Partial Participation والذي يتضمن مستوى مشاركة فاعلة في المهمة أو النشاط.



ويعتمد تعديل المناهج وآلية تدريسها على الخصائص التعليمية للطلبة، والتخطيط للتدريس وفق الاحتياجات الفردية لهؤلاء الطلبة. وحين تبدأ عملية التدريس يتخذ المعلم بعض الأحكام حول نجاح الدروس الفردية ومن ثم يقوم بتعديل الدروس اللاحقة. فالاعتقاد السائد هو أن تعديل المناهج وعملية التدريس اللذان يأتيان كاستجابة لاحتياجات الطالب، غالباً ما يرتبط بمستوى التعلم الذي أحرزه ذلك الطالب.

وتجدر الإشارة إلى أن تعديل محتوى المنهج وطرق التدريس في أي صف من صفوف التربية العادية يمكن تحقيقه من خلال التفكير الخلاق والجهد الدؤوب، سواء أكان التعديل بهدف تلبية الاحتياجات المختلفة المتعلقة باهتمامات المتعلم وميوله، أم بما يعانيه من صعوبات. وقد يلجأ معلمو التربية العادية الذين يتعاونون مع معلمي غرف المصادر أو معلمي التربية الخاصة إلى إجراء تعديلات مناسبة للطلبة العاديين وللطلبة ذوي صعوبات التعلم ، إلا أن مثل هذا الجهد يتطلب دعماً موجهاً. وفي الوقت الذي يكتسب المعلمون بعض الخبرات في تعديل أهداف المنهج أو أساليب التدريس فإنهم يبدأون أيضاً في التفكير بشكل مختلف حول التدريس ، ويصبحون قادرين على إجراء التعديلات بشكل أكثر استقلالية. ولا يتطلب هذا فهماً للفروق الفردية فحسب، ولكنه يتطلب أيضاً وجود نظرة مرنة للمنهج وعملية التدريس.

وقد أشارت الدراسات السابقة (Fuch, et al, 1992). إلى أن معلمي التربية العادية يميلون إلى التخطيط لجميع طلاب الصف وليس لطالب كحالة فردية. فغالباً ما يقوم المعلمون في وقت مبكر من العام الدراسي باتخاذ إجراءات روتينية في طريقة التدريس وإدارة الصف والتي عادة ما تستمر حتى نهاية العام الدراسي. وبينما تميل هذه الإجراءات والممارسات إلى التأكد من المحافظة على تنظيم الصف وفاعليته، فإنها في الوقت نفسه بحاجة أيضاً إلى لأن تكون مرنة ومستجيبة لاحتياجات الأفراد.

وقد حلل ياسلديك، (Ysseldyke ,1990) بعض أساليب التدريس المعدلة فوجد اختلافاً واضحاً بين معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، حيث أظهر معلمو المرحلة الابتدائية اتجاهاً إيجابياً أكثر نحو تعديل التدريس. وقد فضل أولئك المعلمون طرقاً بديلة لتدريس الطلاب الذين أخفقوا في التعلم ، مثل تعديل الأهداف والمهام ،



واستخدام مواد تعليمية مختلفة ، وقد نظر كل من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية إلى التعديلات التالية بعين الرضا: تعديل خطة سير الدرس، إخبار الطلاب باستمرار احتياجاتهم وآرائهم، وتحميل الطلاب المسؤولية لتحقيق مستوى مرتفع من الأداء، وقد أقدم معلمو المرحلة الثانوية على إجراء تغييرات قليلة في طرق تدريسهم واستفادوا بدرجة أقل من الطلاب الكبار في صفوفهم الدراسية.

وقبل النظر إلى نماذج التعديل، من الأهمية بمكان أن نأخذ في الاعتبار أن يقوم المعلم العادي الذي سينفذ عملية التعديل باختيار ما يتعين أجراءه من تلك التعديلات. وبما أن المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة يخططان جنباً إلى جنب وباستمرار، فإنه يصبح من الضروري أن يتخذ معلمو التربية العادية القرارات النهائية للتعديلات، خصوصاً إذا كانوا هم المنفذين الأساسيين لها. وتأخذ التعديلات التي تطرأ على أساليب التدريس شكلين أساسيين هما: التعديلات الروتينية الصفية، والتعديلات التخصصية .

١-التعديلات الروتينية

يقصد بتعديل الروتين Routine ، مدى اعتماد المعلمين على روتين يسمح بإجراء تعديلات مستمرة وبتحقيق أهداف متنوعة ، فالتعديل في الروتين يتضمن قيام المعلمين منذ بداية العام الدراسي بتكييف الوسائل التعليمية والأهداف والترتيبات التنظيمية الأخرى (كتوزيع الطلبة في الصف إلى مجموعات) لأنهم يتوقعون أنه سيكون هناك حاجة إلى أساليب تعليمية مختلفة لاختلاف قدرات الطلبة في الصف الواحد. (الخطيب ، ٢٠٠٤) وبعبارة أخرى ، إن التعديلات الروتينية هي تلك التعديلات الموجهة نحو المجموعة ، واختزال المواد ، والترتيبات التي تراعي المجموعة، والنتائج التي يتوقع المعلمون تحقيقها بصورة مستمرة حين يلجأون إلى استخدام أساليب تدريس مختلفة (Fuch,etal, 1992)، وأمثلة ذلك أساليب التعليم التعاوني، والتدريس بوساطة الرفاق، واستخدام المواد البديلة، فالمعلم الذي سيقوم بتدريس عناصر القصة من خلال قراءة وتحليل رواية ما، قد يختار روايتين مختلفتين بناءً على تفاوت طلبة الصف في مستوى القراءة ، وقد تتم مناقشة المفاهيم في مجموعتين منفصلتين خلال الحصة باستخدام أمثلة من كل قصة. وهكذا فقد تغيرت المواد وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة .

٢-التعديلات المتخصصة

يشير مصطلح "التعديلات المتخصصة" Specialized إلى الأساليب التي يعتمدها المعلمون لتكييف عملية التعليم الصفي في ضوء الصعوبات المحددة والخاصة التي يواجهها الطلاب في الصف، أي أن التعديلات المتخصصة هي التعديلات الناتجة عن عدم قدرة الطالب على التعلم أو معالجة المحتوى الصعب. وتميل هذه التدخلات العلاجية لأن تكون خاصة بالطالب، مثل اختلاف الأهداف، وتغير طرق التدريس، أو إعادة تنظيم المدرسة وبيئة غرفة الدراسة. فعلى سبيل المثال قد يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة لدراسة رواية ما ، ولكن ما زال هناك ثلاثة طلاب ليسوا قادرين على المشاركة في الأنشطة. وعليه فإنه يتعين على المعلم إجراء مزيد من التمييز بسبب الاحتياجات أو تأكيد الطالب على التعليم. فقد يوجد أحد الطلاب ممن لا يستطيعون القراءة ، ومثل هذا الطالب يحتاج إلى استخدام شريط سجلت عليه القصة مع تعديل عملية التدريس وذلك بتبسيط وتسهيل الواجبات المطلوبة منه. والطالبان الآخران يركزان على فنيات وأساليب القراءة . فقد قرءا إحدى الروايتين إلا أن الواجبات الخاصة بهما تختلف تماماً حيث أن حاجتهما كانت تتمثل في التركيز على تطبيق إستراتيجيات القراءة وليس على عناصر الرواية. وقد وجد بيكر وزجموند (Baker& Zigmond,1999) دليلا ضعيفا على تطبيق معلمي التربية الخاصة لأية تعديلات متخصصة في حين وجد فتشز ورفاقه (Fuchs ,et al; 1995) بأن المعلمين الذين يعملون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر ميلاً لإجراء تعديلات روتينية ، إلا أنهم وحين يتم تشجيعهم ودعمهم فإنهم يقومون بإجراء تعديلات متخصصة. بالإضافة إلى ذلك ، فحين تكون لدى المعلمين خبرة بالتعديلات المتخصصة ، فانهم يبدأون بالتفكير بشكل مختلف حول برنامجهم التدريسي وحول طلابهم .

تعديل المناهج عبر المراحل الدراسية

تجدر الإشارة إلى أن الطالب ذا الصعوبة التعلمية سيقضي السنوات الأولى كلها من المرحلة الابتدائية في البرنامج التعليمي العام. وقبل أن يتم التعرف إلى تلك الإعاقة يكون الطالب قد استفاد من التعديلات التي قام معلم الصف العادي بإجرائها. وفي مرحلة لاحقة وعندما يزداد العبء الدراسي ويتطلب مزيداً من الجهد والقدرة



ويتبين وجود ضعف أكاديمي بالرغم من وجود تلك التعديلات ، فإنه يمكن التعرف إلى ذلك الطالب حيث يصبح بحاجة لخدمات التربية الخاصة التي يجب أن تقدم له مع توفير البرنامج التعليمي المبني على الاستراتيجيات وذلك لجزء من اليوم الدراسي؛ ويمكن أن يبدأ ذلك خلال السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية. أما التعليم الخاص فيمكن أن يستمر حتى المرحلة المتوسطة والثانوية.ومن الضروري أن يتم دمج الاستراتيجيات التي تُدرس للطالب في المواقف الخاصة ضمن التعليم العام الذي يقدم في غرفة الدراسة العادية وذلك لضمان عملية التعميم والتطبيق الملائم لها.

المرحلة الابتدائية

في هذه المرحلة يجب أن تكون المهارات الاجتماعية جزءا من البرنامج التعليمي نظرا لمساهمتها في تحسين مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم . فالصف الدراسي الذي يشيع فيه جواً من التقبل والاتجاهات الايجابية وقبول الفروق الفردية للأطفال يساعد على تكوين مفهوم الذات الإيجابي لدى الطلبة.(برادلي وآخران،٢٠٠٠،أ). وغالباً ما توفر مناهج المرحلة الابتدائية للطلاب أنشطة منظمة ؛ ومن تلك المناهج التي تعمل على تعليم الطلاب ضبط النفس: الوقاية من المشكلات الانفعالية والتعليمية في المرحلة الابتدائية، وجدولة المهارات لطالب المرحلة الابتدائية. ويستطيع المعلمون إعداد بعض الأنشطة بأنفسهم لاستخدامها في الصف الدراسي. والعنصر الأساسي الذي يجب مراعاته عند إعداد تلك الأنشطة هو أن تتماشى مع بعض الموضوعات في المناهج الموجودة. وهذا يؤدي إلى تحسين المناهج كما انه لن يرهق كاهل المعلمين بإضافة موضوعات كثيرة إلى المناهج الموجودة بالفعل.







المرحلة المتوسطة

توفر المرحلة المتوسطة مزيجا من التجارب الأكاديمية والمواد الفنية الحرة مع الفريق التعليمي الداعم المرتكز على الطالب، وهذه البيئة تسمح بدمج المهارات الوظيفية (وهي مهارات تنفذ من خلال المناهج المناسبة لأعمار الطلاب الزمنية، أو الوظيفية أو المقيدة لحياتهم اليومية). ويعد التعاون الوثيق هنا أمراً ضروريا بين معلم الصف العادي ومعلم التربية الخاصة.

المرحلة الثانوية

يتمثل الاختلاف الأساسي في المرحلة الثانوية في ازدياد أهمية استخدام مدخل التغيير على نطاق المدرسة كلها بهدف تعلم المهارات الاجتماعية وحل الصراع. حيث قامت بعض المدارس العالمية بتطبيق برنامج خاص لتسهيل عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية وأقرانهم العاديين، ويعد تكوين دائرة الأصدقاء للطلاب ذوي صعوبات التعلم أحد الطرق لتحقيق ذلك.

وهناك طريقة أخرى تم تطبيقها في بعض المدارس تتضمن تقديم مهارات الحياة ضمن الدروس الأكاديمية . فعلى سبيل المثال تم إعداد درس العلوم للمدرسة الثانوية بواسطة هيلمك ورفاقه (Helmke,1994) حيث انصب اهتمامهم على إنشاء منهج إبداعي اختياري للطلاب ذوي صعوبات التعلم والتخلف العقلي والاضطرابات السلوكية. وكانت بدايتهم مع منهج العلوم لأنه يشتمل على مهارات الحياة مع إمكانية دمجها في المحتوى الذي كان واضحا بالنسبة لهم. ومن الموضوعات التي شملها ذلك المنهج تحديد واستخدام معلومات الطقس ، والإلمام بالأمراض وطرق العلاج. ويجدر الانتباه إلى أن دمج المناهج وتعديلها في هذه المرحلة ينصب على المهارات ذات العلاقة بالإعداد المهني.



تقبل معلمي الصفوف العادية للتعديلات التي تجرى
على اختبارات الطلبة ذوي صعوبات التعلم

حاولت هذه الدراسة التعرف على مدى تقبل المعلمين العاديين للتعديلات التى تطرأ على الاختبارات اليومية والفصلية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث طُلب من معلمى الصفوف من السابع ولغاية الصف الثانى عشر ، تقديم معلومات عن الاختبارات فيما يتعلق بالأبعاد التالية : الاستخدام ، والتكامل ، والفعالية ، وسهولة الاستخدام ل 32 اختباراً اجري تعديله. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرغبون في إجراء التعديلات ، وأبدوا تعاونًا وتجاوباً ملحوظاً فيما يتعلق بفعالية الاختبارات ، والوقت الإضافي الذي يُعطى للطلبة أثناء تأديتهم للامتحانات ، ورغبتهم في توظيف المصادر اللازمة للطلبة. (Gajria & Saland , 1994)

أنواع التعديلات في البرنامج التعليمي

حين ينظر المعلمون إلى المنهج والتنوع في احتياجات الطلاب في غرفة الدراسة ، فإنهم غالبا ما يجدوا أنفسهم مرتبكين ومحتارين حول ما الذي يمكن تعديله. ويعتبر تجميع أنواع التعديل التي تتخذ في غرفة الدراسة مفيداً في تحديد التعديلات المناسبة. وقد أشار وود ورفاقه (Wood ,1992) إلى عدد من الطرق التي يمكن من خلالها إجراء التعديلات على البرنامج التعليمي للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية هي :

الحجم: الإقلال من الواجبات ، والتقليل من عدد المسائل ، والحد من طول واجب القراءة .

الوقت: إطالة الوقت المتاح لإكمال المهمة أو الواجب، والتقليل من وقت النشاط ، أو تقسيم النشاط إلى جزأين.

المدخل: تغيير في صيغة أو صعوبة المعلومات المقدمة للطالب (مثل استخدام كتب مسجلة على شرائط، واستخدام برامج الكومبيوتر، والدراسة ضمن مجموعة



تعاونـية ، وتقديم تدريس إضافي واستخدام مواد مكتوبة بخط بارز، وضع خطوط عامة للمادة).

المخرج : تغيير في صيغة أو صعوبة استجابة المتعلم (مثل استجابات شفهية بدلاً من استجابات كتابية، أو العرض مع التفسير، أو الإشارة، أو الرسم البياني، أو الاستجابة المسجلة أو استخدام الكومبيوتر).

صعوبة المهارة : تغيير في مستوى المهارة أو صعوبة النشاط (مثل استخدام مواد القراءة التي تقع ضمن اهتمامات الطالب ، أو الاستعانة بوسائل سمعية – بصرية أثناء عرض الدرس ، أو القراءة للحصول على الفكرة الرئيسية بدلاً من التفصيلات ، أو تحديد مسائل رياضية أساسية بدلاً من الهندسة ، أو الدراسة بعمق وذلك عن طريق كتابة الدور وعدم الاكتفاء بقراءته فقط).

الدعم : زيادة او تقليل دعم ومساندة المعلم او الرفيق في الصف (مثل تعيين مسجل ملاحظات ، أو تعيين طالب مدرس *peer tutor* ، أو تعيين عمل يُنجز باستقلالية، أو تعيين مشروع يتم بتعاون المجموعة مع توزيع الأدوار ، أو تقديم مؤشرات ومنبهات).

التوقعات : تغيير المخرجات المتوقعة عند استخدام المواد نفسها أو مواد متشابهة (مثل كتابة قصة قصيرة بدلاً من اللعب، كتابة جملة وليست فقرة، قراءة الأعداد بدلاً من حل مسائل الجمع، تسمية الصفة الأساسية بدلاً من الحصول على فهم شامل للقصة).

منهج بديل : استخدام أهداف وأغراض الخطة التربوية الفردية كمناهج ، والتي قد تختلف كثيراً عن المناهج الأكاديمية التقليدية .

وتعد دراسة فيجان وآخرون (Fagen , et , al ; 1984) من أكثر مصادر التعديلات تكاملاً للطلاب ذوي صعوبات التعلم. ففي دراسة لهذه التعديلات، قام الباحثون بدراسة مسحية لأكثر من ٢٠٠ معلم عادي حيث تم سؤالهم عما يرونه صائباً



ومناسباً . وقد تم تعريف المقصود "بالصواب" على أنه يتضمن المعقولية والفعالية. وحيث يتواجد الطلبة ذوو صعوبات التعلم في صفوف التربية العامة بنسبة عالية ، انظر القائمة التالية من التعديلات الصفية :

التعديلات الصفية الملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

تعديلات في عملية التدريس

- استخدام أسلوب متعدد الحواس.
- استخدام نموذج منظم في عرض المعلومات.
- الاحتفاظ بنسخة واضحة من المواد المطبوعة.
- تعيين قارئ أو كاتب للطالب.
- مراجعة النقاط الأساسية بشكل مستمر.
- الإقلال من المشتتات البصرية .
- استخدم الرموز الملونة لمطابقة المواد والمفاهيم.
- تزويد الطالب بنسخة من ملاحظات المعلم .
- تحديد الأجزاء المهمة في النص.
- توضيح هدف القراءة.
- كتابة الكلمات التي يتكرر الخطأ في قراءتها، وتعليقها على السبورة.
- استخدم المعالجات اليدوية والصور.
- استخدام التوجيهات الشفهية والكتابية.
- الإقلال من المتطلبات الكتابية.
- استخدام بنك الكلمات.

التعديلات اللازمة للطلبة ذوي الصعوبات التنظيمية

- تذكير الطالب بالروتين اليومي باستمرار.
- المحافظة على بقاء منطقة العمل نظيفة.
- تسجيل الواجبات المنزلية.
- تقديم عينات من النواتج المنجزة.
- إعطاء وقت للتحول والانتقال.
- المساعدة في تنظيم سجل للملاحظات.
- تحديد المواد المطلوبة.
- مراجعة الملاحظات يوميا.
- استخدام الرسومات

التعديلات لأداء الطالب

- توفير الرفيق المساعد في التدريس.
- استخدام الكتابة المساعدة ، الإملاء.
- السماح للطالب بالتوضيح أثناء التقييم.
- استخدام استراتيجيات لمراقبة الذات.
- العمل على زيادة الوقت المخصص للإنجاز.
- استخدام إجابات قصيرة ، مؤشرات ، قوائم كلمات.

تقييم أداء الطلبة بعد التعديل

وبعـد القيام بتعديل المنهاج، يفضل أن يقوم المعلمون بإعداد قوائم تقدير ليتم في ضوئها قياس مدى التقدم الذي أحرزه الطالب. ويمكن ترتيب المهارات والأهداف المرجوة بالتسلسـل وفقاً للمستويات العمرية المتعاقبة ضمن مجالات النمو الإنساني المعروفة وهي



المعرفية، واللغوية، والحركية، والاجتماعية، والانفعالية.(الخطيب،٢٠٠٤) كذلك يمكن أن تتضمن قوائم التقدير بعض الأهداف الخاصة على مستوى الطالب الواحد. ويعتبر ترتيب محتويات القوائم في مجالات المنهاج المختلفة وفقا للمنحى محكي المرجع الترتيب الأكثر فائدة حيث يسمح بتعديل المنهاج وفقا للاحتياجات الخاصة الفردية للطالب وليس وفقاً للمهارات التي ينبغي أن يكون قد اكتسبها على ضوء عمره الزمني.

وتسمح قوائم التقدير المنبثقة من المنهاج بالتقييم المستمر لأداء الطالب وبتحديد البرنامج الذي يحتاج إليه لان هذا النوع من التقييم يمكن الاختصاصيين من معرفة المهارات التي أتقنها الطالب والمهارات التي لم يتقنها ولم يتعلمها بعد. وهذه المعلومات تسهم أيضاً في تجميع الطلبة في مجموعات تعلمية تعاونية تشترك بمهارات عامة متقاربة من جهة وتشكيل مجموعات من الطلبة الأكثر قدرة ومهارة من جهة ثانية.

التخطيط الصفي

يتعين على المعلمين اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بتخطيط عملية التدريس في صفوفهم الدراسية. فالتنظيم ومحتوى المنهج ليسا إلا نقطة البداية. فمن المعروف أن محتوى المنهاج في أي بلد إنما هو مقررٌ من قبل وزارة التربية والتعليم. ومع وجود محتوى المنهج الأساسي والثابت هذا فماذا بإمكان المعلمون أن يفعلوا ؟ لقد وصف شوم وآخرون (Schumm , et al; 1995).نموذجاً أساسياً للتخطيط لتحليل ما يتوقع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية . ويعتبر هذا النموذج مفيداً للمعلم في النقاط الأساسية لاتخاذ القرار الخاص بتعديل برنامج التدريس ، وتتضمن عملية التخطيط ثلاث مراحل أساسية: التخطيط القبلي، والتخطيط التفاعلي، والتخطيط البعدي. وتوجد في كل مرحلة ثلاثة عوامل يجب أن يتم تحليلها وتشتمل على: سلوك المعلم، والبيئة ، وسلوكيات الطالب واحتياجاته.

١-التخطيط القبلي

يمثل التخطيط القبلي Preplanning المرحلة الأولى من عملية التخطيط. حيث يبدأ المعلم بمراجعة أهداف المنهج، وقراءة المواد ذات العلاقة. وخلال هذه

المرحلة من التخطيط ، يجب أن يقوم المعلمون بكتابة الأهداف، وأن يحددوا الإجراءات التي سيتبعونها في الغرفة الصفية ، وان يضعوا بعض التوقعات حول النتائج التي سيحققها الطالب ، وأن يقترحوا طرقاً للتقييم. ويجب أيضاً أن يخططوا لإجراء تعديلات روتينية في أساليب التدريس؛ مثل التعلم التعاوني، وتدريس الأقران، والمواد البديلة. كما يجب أن يحدد المعلمون – بناءً على احتياجات الطالب الفردية – أجزاء المنهج التي يمكن الوصول إليها وتعلمها من قبل غالبية الطلاب، وما إذا كانت هناك ضرورة لاستخدام أسلوب المجموعة الصغيرة، وتمايز المواد التعليمية، وأين يستطيع الطلاب معالجة محتوى أكثر صعوبة وتعقيداً، وتوسيع المحتوى المطلوب. وعادة ما يتم إجراء التخطيط القبلي لسنة، ومن الممكن أن يتم التخطيط أسبوعياً أيضاً.

٢- التخطيط التفاعلي

يحدث التخطيط التفاعلي Interactive Planing عادة خلال الوقت الذي يتم فيه تدريس وحدة دراسية أو مجموعة من الحصص؛ حيث يراقب المعلم الحصص الدراسية ويُقيّم أداء الطالب يومياً وبالتالي يتم إجراء التعديلات باستمرار في ضوء أداء الطالب. ومن المرجح أن تحدث تعديلات التدريس الفردية أو التعديلات باستمرار أو التعديلات الملائمة للمجموعات الصغيرة خلال هذا الوقت. وهنا يقوم المعلمون بمراقبة ما إذا كان الطلاب قد تعلموا؛ وبالتالي يمكن أن ينتقل الطلاب الذين أتقنوا المادة إلى دراسة مادة جديدة في حين يتم إعادة تعليم أولئك الذين يحتاجون مزيداً من التدريس. فالتخطيط لإعادة التدريس هذا أو إعادة تنظيم الأنشطة اللاحقة هو محور اهتمام التخطيط التفاعلي. وبالرغم مما قد يبذله المعلمون من جهد خلال مرحلة التخطيط القبلي، فغالباً ما تكون هناك ردود فعل غير متوقعة من الطلاب حيال الحصص الدراسية التي تم التخطيط لها، وربما تبرز احتياجات أخرى وقد تظهر مشكلات من مجموعات الطلاب أو المواد. وتعمل مرحلة التفاعل على إعادة حل تلك المشكلات عبر إجراء تعديلات محددة تركز عادة على الطلاب بشكل فردي ، أو قد تركز على مجموعات صغيرة من الطلاب . وقد تحدث هذه التعديلات في نفس الوقت خلال فترة التدريس الفعلية.(برادلي وآخران،٢٠٠٠ ،ب).



٣- التخطيط البعدي

يركز التخطيط البعدي Post Planing على ما تم تعلمه خلال عملية التدريس وتقييم أداء الطالب. إنها عملية انعكاس Reflection ؛ حيث تتضمن قيام المعلم بإجراء تحليل دقيق لعملية التدريس وخبرات التعلم برمتها. ويعد استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها من هذا الانعكاس محور تركيز مرحلة التخطيط البعدي. وهكذا فهي تتداخل مع عملية التخطيط القبلي للوحدة التالية. وقد يقوم المعلم خلال عملية التخطيط البعدي بتحديد مختلف العناصر الداخلة في عملية التدريس.

الاعتبارات الخاصة بدمج ذوي الصعوبات التعلمية في الصفوف العادية

- المحافظة على مطابقة التعليم مع حاجات كل طالب.
- المحافظة على السرعة الفردية لتحقيق الأهداف.
- مشاركة الطلبة في تخطيط ومراقبة تعلمهم.
- اشتراك المعلمين في التعليم كفريق.
- استعمال المعينات السمعية – البصرية، في تدريس القراءة والكتابة والحساب.
- العمل على جذب انتباه الطالب من خلال استعمال إستراتيجيات معرفية سلوكية.
- مراقبة سلوك الطالب طوال الوقت ورصد السلوكيات غير المرغوبة على نموذج خاص.
- توظيف الكمبيوتر في عملية التعليم عندما تقتضى الحاجة إليه.
- استعمال أنظمة التعليم التى تركز بمضمونها على المجموعات(التعلم التعاونى، وتدريس الرفاق..).

استعمال إستراتيجيات تعليمية خاصة مثل (مراقبة الذات، وتعليم الذات، والتدريس التبادلي، والتعليم التدعيمي...). (Bender,2001& Wallac,1988)



أساليب تدريس ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية

من الضرورة بمكان أن يمتلك معلمو الصفوف العادية القدرة على استخدام أساليب تدريس منوعة ومناسبة ، تساعدهم في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل الصف العادي ، ومن أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية، هو التدريس بوساطة الرفاق، والتعليم المتعدد المستويات ، والتعلم التعاوني:

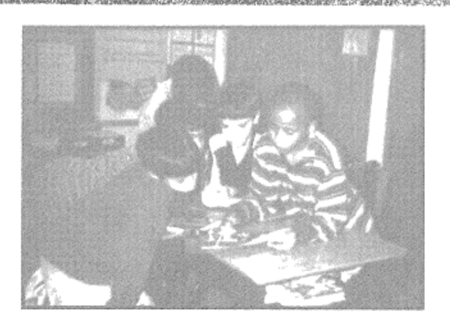
أولاً : التدريس بواسطة الرفاق

يعتبر التدريس بوساطة الرفاق Peer - Mediated Tutoring بين جميع طلاب الصف تنظيماً يتيح لكل الطلاب الفرص في تدريس بعضهم بعضاً، وذلك من خلال تفاعل مختلف الطلبة مع بعضهم البعض في الصف نفسه. كما ويمكن أن يُستخدم هذا النظام لتعزيز نمو المهارات في مختلف المجالات وممارستها.

ويتضمن التدريس بوساطة الرفاق قيام طالب بتدريس آخر تحت إشراف المعلم. وقد يكون الطالب المُدَرِب أكبر سناً من الطالب المُتدرب وقد يكون من المستوى الصفي نفسه إلا أنه أكثر قدرة ومهارة. وقبل البدء بتنفيذ البرامج التدريسية من هذا النوع. يقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للطالب المُدَرِب ويستمر في ذلك حتى يطمئن إلى أنه أصبح يمتلك المهارات المطلوبة.(الروسان وآخران،2004).وقد تتمثل الأهداف المنشودة من التدريس بوساطة الأقران في تحسين المهارات الأكاديمية أو المهارات الاجتماعية للطالب المتدرب. كذلك يمكن استخدام هذا الأسلوب للمساعدة في تعديل سلوك الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية.

ويجدر بالذكر أن تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف يمكن أن يوفر طريقة لتفريد عملية التعليم .فهذه الإستراتيجية لا تفيد الطلبة الذين يواجهون صعوبات في مختلف الموضوعات الأكاديمية فحسب ، وإنما يمكن أن تحقق أيضا تقدماً لطلاب ذوي مستويات تحصيل دراسي متوسط ومرتفع على حد سواء .





الذين تم إحلالهم في الصف العادي والذين كان زملاؤهم في الصف يقومون بتدريسهم بإيعاز وتخطيط مسبق من المدرس . قد أظهروا تحسناً ملحوظاً من الناحية الأكاديمية والاجتماعية. وهذه الفوائد التي تم الحصول عليها من هذا الأسلوب التعليمي، ساعدت كثيراً في إرساء مبدأ "الدمج" بصورة أكثر مثالية، حيث أعتبر هذا الأسلوب بمثابة فرصة للمعلم للسيطرة على الفروقات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم . (Wallace, 1988). حيث ساعد على هذا الأسلوب على إيجاد نوع من التكامل الاجتماعي والأكاديمي بين الطلبة ، فهو يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية والاحترام المتبادل بين الطلبة ، ويعزز التوقعات الذاتية للطلبة ذوي صعوبات التعلم . (Maths & Patricia , 1994)

اثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسن المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصفين الأول والثاني الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير تدريس الرفاق كطريقة تكميلية للطريقة التقليدية التى يستخدمها المعلمون في التدريس داخل الصفوف . وقد اشتملت العينة على ١٠ طلاب من الصفين الأول والثانى الأساسى. وتم استخدام نموذج تدريس الرفاق التبادلى . واستخدم تصميم خط الأساس المتعدد لتحليل تأثير أسلوب تدريس الرفاق على تعلم الكلمات والاحتفاظ فيها وتعميمها.



وخلال مرحلة تدريس الرفاق كان الطلاب يدرسون عشر كلمات ، خمساً منها تدرسهم اياها المعلمة، وخمساً أخرى تمت إضافتها.. وقد اجري اختبار قبلى فردي أسبوعى خلال الدراسة باستخدام الكلمات التى يتم تعليمها خلال مرحلة خط الأساس ومرحلة تدريس الرفاق. وقد جمعت البيانات التالية : الاختبار القبلى الأسبوعى، وعدد الكلمات التى تم تعلمها، وعدد الكلمات التى تم الاحتفاظ بها من [illegible]

أشارت النتائج إلى تعلم الطلاب المشاركين في الدراسة واحتفاظهم وتعميمهم كلمات أكثر خلال مرحلة تدريس الرفاق، كما وأنهم أشاروا إلى انهم استمتعوا بالقراءة اكثر. فقد تعلم طلاب الصف الأول الأساسى ٥٧,٤٪ من كلمات المعلمة الخمسة خلال مرحلة خط الأساس و ٩٧,٧ ٪ خلال مرحلة تعليم الرفاق . أظهرت النتائج أيضاً أن جميع الطلاب في الدراسة قد تعلموا واحتفظوا وعمموا كلمات إضافية خلال مرحلة تدريس الرفاق. (الحسن ، ٢٠٠٥).

وضع برامج تدريس الرفاق

غالبا ما يتم وضع برامج تدريس الرفاق في إطار المبنى المدرسي الواحد ، فأسلوب تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف يحدث في غرفة الدراسة الواحدة ؛ حيث يمكن أن يعمل الطالب مع قرين في نفس الصف الدراسي في موضوعات مثل القراءة أو التهجئة أو حفظ الكلمات ، وبالنسبة لموضوعات مثل الدراسات الاجتماعية والعلوم ؛ فبوسع الطلاب تدريس بعضهم بعضاً في قراءة المواد ، والإجابة عن الأسئلة ، وتذكر سياق الأحداث، وتعلم ما يرتبط بها من مفردات لغوية . وعند تعلم الحقائق الرياضية فان بوسع الطلاب – من مستويات دراسية مختلفة – تعليم بعضهم بعضاً. وهناك عدة خطوات يجب اتباعها في إعداد برنامج تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف. ومن المهم أن يفهم الطلاب هذه الخطوات ويتدربون عليها قبل تطبيق البرنامج.أنظر الشكل التالي:

خطوات تطبيق برنامج تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف

- إعداد المواد:

عمل صور ونماذج تصف عملية تدريس الأقران بين جميع طلاب الصف.

عمل لوحة إعلانات تضم جيوباً تحمل أسماء الطلاب (الذين يقومون بالتدريس) من الخارج، وبطاقات تضم أسماء الزملاء الذين يتلقون التدريس من الداخل.

- تحديد المدة الزمنية لجلسة التدريس وكذلك الوقت الذي سوف تنفذ فيه الجلسة.
- تدريب الطلاب على القيام بدور اللاعب الجيد من خلال تعليم عبارات تنطوي على التشجيع.
- إعداد قائمة بموضوعات الجلسات (مثل التهجئة، التعرف إلى الكلمات، والحقائق الرياضية، والحقائق التاريخية،...).
- مزاوجة الطلاب، مع مراعاة المستويات الأكاديمية والاجتماعية للطلاب.
- ممارسة التنقل داخل وخارج البرنامج.

وبالإضافة إلى تطبيق أسلوب تدريس الرفاق بين جميع طلاب الصف ،يمكن تطبيق أسلوب " تدريس الأقران عبر مختلف الأعمار" Cross – Age Tutoring في المدرسة الواحدة عن طريق تكوين فرق من طلاب صفين مختلفين ؛ أحدهما من الصفوف الدنيا والآخر من الصفوف المتوسطة ؛ حيث يقوم الطلاب الأكبر سناً بتدريس الطلاب الأصغر منهم. ويسير هذا الأسلوب بصورة جيدة في مجالات الكتابة ، ومهارات استخدام الحاسب الآلي ، والرياضيات .

فقد اقترح كل من لازرسون وفوستر (Lazerson & Foster , 1988) أن يقوم الطلبة الذين يواجهون مشكلات في القراءة بتدريس الطلاب الأصغر سناً ممن لديهم مشكلات في المجال نفسه. وهنا " لا تقتصر استفادتهم على ما تعلموه عن سلوك القراءة المناسب فحسب ، بل إن تحملهم مسؤولية مساعدة الآخرين يمكن أن يدفعهم إلى الشعور



بمزيد من الكفاءة أيضاً. وغالباً ما يحاول هؤلاء الطلاب دراسة المواد التي سيقومون بتدريسها للآخرين وتذكرها جيداً ، وهذا من شأنه تزويدهم باستراتيجيات يمكن ان يستخدموها في عملية التعلم الخاصة بهم . ويمثل الطلاب المعوقون إحدى مجموعات الطلاب الذين يستفيدون كثيراً من القيام بدور تدريس الرفاق. فقد قامت مجموعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة (الإعدادية) – ممن لديهم تاريخ طويل من الإهمال والتأخر – بتدريس مجموعة أخرى من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، وبعد ستة أسابيع فقط اظهر أفراد المجموعة الأولى تناقصاً ذا دلالة في البطء والإهمال ، كما تحسن أيضا مستوى ضبط النفس ومفهوم الذات لديهم.

ثانياً: التعليم المتعدد المستويات

التعليم المتعدد المستويات يتطلب معرفة معلم الصف العادي بالحاجات والأساليب التعليمية الفردية لكل طالب في الصف، بالإضافة إلى مضمون البرنامج التربوي، ومجموعة الأساليب التعليمية، المعلمون حالياً يستخدمون توجهاً يتألف من أربع إجراءات لتحضير الدروس اليومية أو تطوير وحدات دراسية خاصة وهي:

الإجراء الأول: على المعلم أن يختار عدداً من الأفكار والمفاهيم لتكون موضوع مناقشة خلال الدرس. هذه المفاهيم هي ذاتها لجميع الطلبة، وهي الأفكار التي يود المعلم لهم أن يفهموها.

الإجراء الثاني: على المعلم تطوير مجموعة من الاستراتيجيات ليبرز من خلالها المفاهيم أو المعلومات للطلاب. وقد يرتأي المعلم أن: يعطي المعلومات للطلبة، أو يطلب منهم إيجادها مستخدمين المراجع، أو الكومبيوتر، أو حتى الرحلات الخارجية، بهدف تصوير الأفلام.

الإجراء الثالث: على المعلم تزويد الطلبة بالفرص ليفكروا ويطبقوا المعلومات بالمهارات التي تم تعلمها.

الإجراء الرابع: على المعلم أن يحدد أسلوب التقييم الذي يعين فيما بعد على مساعدة الطلبة ، حيث يتم ذلك من خلال تحديد مستوى اتقان الطلبة لما تم تعلمه، وحفظ التقدم المنجز في ملف كل طالب.



ثالثاً : أسلوب التعلم التعاوني

التعلم التعاوني Cooperative Learning أسلوب يسهل عملية تدريس المجموعات غير المتجانسة ، وهو انعكاس للتعلم المرتبط بغرفة الدراسة – Learning Centered Classroom وقد بينت الدراسات أن أنشطة التعلم التعاوني لا تزيد التقبل الاجتماعي فحسب ولكنها تزيد أيضاً التحصيل الأكاديمي للطلاب المعوقين. (Hunt , et al ; 1994) إضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يعد أحد المتطلبات الرئيسة لتنفيذ برامج دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. (الخطيب ، 2004).فهو طريقة لتشجيع الطلبة في الصف للعمل كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضهم بعضاً.

إن هذا الأسلوب يقوم على تهيئة الظروف ليعمل الأطفال في مجموعات تتكون من أطفال ذوي صعوبات تعلم وأطفال عاديين. وقد نشأ هذا الأسلوب كمحاولة لتطوير علاقات من التقبل الاجتماعي بين الطلبة من خلال تشكيل الصف تشكيلاً يعتمد فيه الأطفال على بعضهم البعض لتحصيل أهداف اجتماعية. ولقد كان لهذا الأسلوب الأثر الكبير في إنجاح فلسفة دمج الطلبة ذوي العجز أو الذين يعانون من صعوبات تعلمية في صفوف الدراسة العادية.(Hallahan,2003) وهناك تطبيقات متعددة لهذا الأسلوب ، إلا أنها جميعها تلتقي عند أساسين: الأول أهداف جمعية، والثاني المسؤولية الفردية. ويتم تقييم أداء الطالب بعد انتهاء عمل المجموعات لمعرفة مدى ما حصله كل منهم أثناء التعلم ضمن المجموعة، ويلاحظ كذلك مدى تقدم الطالب في ضوء المحكات الموضوعة للنجاح .

وتنطلق فلسفة التعلم التعاوني من مفهوم "الاعتماد المتبادل" بين أفراد المجموعة، بمعنى أن كل طالب مسؤول عن نجاح الآخرين مثلما هو مسؤول عن نجاحه هو. فالطلبة ذوي الصعوبات التعليمية ينجزون مع أقرانهم العاديين المهمات والواجبات المعطاة لهم، وهذا يتطلب تعاوناً وثيقاً من كلا الطرفين حتى تبرز النجاحات المرجوة .(Wallace,1988) .فحين يشارك الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أنشطة التعلم التعاوني؛ فإنه يمكن إجراء الكثير من التعديلات دون جهد كبير. فالطلاب الذين لا يستطيعون القراءة يمكن أن يقرأ لهم شخص آخر ، أو يرسمون الإجابات، أو يتلقون

مساعدة من أحد أعضاء الفريق، ويمكن لهم أن يشاركوا في مجموعات تضم طالبين أو ثلاثة إن كان ذلك ضرورياً . ففي الصفوف الدراسية حيث يشجع الطلاب على الأداء كمجتمع صغير يهتم بنجاح جميع أعضائه يصبح الطلاب مبدعين جدا في استخدام طرق لمساعدة بعضهم البعض في الوصول إلى أهدافهم. ومن هنا تبرز روح المسؤولية الفردية، حيث لا تعد المجموعة ناجحة إلا إذا أتقن كل أفرادها أهداف الدرس. ولا شك في أن هذه القاعدة تفتح الباب أمام الفرص المتساوية للنجاح ، حيث يجد كل فرد نفسه مدفوعاً للإسهام في عمل المجموعة وتحسين موقفه فيها دونما شعور بالعقوبة من ذوي التحصيل المتدني.

ويكون التعلم التعاوني أكثر فعالية في مرحلة التعليم الثانوي للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، لان هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبات في أغلب المواد (التاريخ، علم الأرض، الكيمياء، الأحياء، ...)،(Hallahan, 2003). ويجدر بالذكر، إن مثل هذا الأسلوب يسهم في تحسين مفهوم الذات من جهة والعمل مع الآخرين من جهة أخرى، فضلاً عن تحسن نظرة الطلاب الأسوياء نحو زملائهم ذوي الصعوبات التعليمية، ورفع سوية السلوك الاجتماعي لجميع الطلبة بدلا من غرس الروح الفردية التنافسية

أشكال التعلم التعاوني

1- **التعليم الموازي** : حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات ويُدرسها في الوقت نفسه مع توفير الدعم اللازم له .

2- **التعليم البديل** : حيث يقوم معلم بتدريس موضوع أو تنفيذ نشاط معين ويقوم المعلم الثاني بإعادة تعليم مجموعة من الطلبة النشاط نفسه إذا واجهوا صعوبة في تأديته .

3- **التعليم الجماعي** : حيث يقوم المعلمون بالتدريس معا ويتنقلون بين الطلبة ليقدموا المساعدة لمن يحتاجها منهم.

4- **التعليم في محطات تعلمية** : حيث يتم تقسيم المادة الدراسية والطلبة إلى وحدات أو مجموعات.



5- **معلم رئيسي ومعلم مساند** : وتُستخدم هذه الطريقة عندما يكون أحد المعلمين أكثر خبرة بالموضوع من المعلم الآخر. ولكن المعلم الثاني يكون بين الطلبة ويقدم لهم المساعدة حسب الحاجة. (الخطيب ،2004).

وهناك عدد من المشكلات يكتنف مرحلة البدء باستخدام هذا النظام : كتعليم الطلبة المهارات التعاونية اللازمة لفعالية العمل الجماعي ، وتدريبهم على كيفية الانضمام إلى المجموعات وكيفية تركها بسرعة وبهدوء.غير انه وما أن يعتاد المعلم والطلبة استخدام نظام التعلم التعاوني، إلا وتصبح إجراءات استخدامه آلية .(الوقفي،2003،أ).





الفصل السادس

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

- التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر.
- معايير اختيار برامج الكمبيوتر.
- مجالات استخدام الكمبيوتر.
- التعليم بوساطة شبكة الانترنت .
- فوائد التعليم بمساعدة الكمبيوتر.
- محاذير فن استخدام الكمبيوتر في التعليم.
- التعليم القائم على الاستراتيجيات.
- نموذج التدخل الاستراتيجي.

6

6

الفصل السادس

تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

التعليم العلاجي بمساعدة الكومبيوتر:

تمهيد:

ساهمت التكنولوجيا الحديثة في توفير وسائل وأدوات تهدف إلى تطوير أساليب التعلم والتعليم، كما شجعت على استخدام طرائق مبتكرة ومتجددة من شأنها أن توفر المناخ التربوي الفعال الذي يُمّكن من تحسين التحكم بنتاجات التعلم، ويساعد المعلم على إثارة اهتمام طلبته وتحفيزهم ومسايرة ما يمكن أن ينشأ بينهم من فروق فردية.

ويتزايد الاهتمام العالمي بموضوع استخدام الكومبيوتر والأجهزة المحسوسة في ميدان التربية والتعليم بصورة عامة وفي ميدان التربية الخاصة أيضاً، فقد أصبح الكومبيوتر يستخدم في تدريس العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم (Cullata , 2003) وتعتبر التكنولوجيا المساندة من مجالات التكنولوجيا التي تحظى باهتمام كبير حالياً من قبل الذين يبذلون جهوداً لمساعدة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ويقصد بالتكنولوجيا المساندة Assistant Technology الأدوات التكنولوجية المعقدة أو البسيطة التي تستطيع مساعدة الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة على تحسين أدائهم، أو التعويض عن القيود الوظيفية التي تفرضها الإعاقة عليهم ، أو تطوير مواطن القوة في أداء الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لتتعادل مع مواطن الضعف في أدائهم .

ومن الأمثلة على الأدوات التكنولوجية المساندة: برامج الكومبيوتر الناطقة، والكتب المسجلة على أشرطة كاسيت ، والبرامج المحوسبة المصممة لتعليم الكتابة وتصويب أخطاء التهجئة (Lewis, 1998) وبالإضافة إلى ذلك، فإن برامج معالجة النصوص ومعينات

القواعد اللغوية الفردية بما تشتمل عليه من أنشطة متكررة وتغذية راجعة فورية تمثل أدوات تكنولوجية مساندة للطلبة ذوي صعوبات التعلم لتخطي الحواجز التي تفرضها إعاقتهم على مستوى القراءة، والكتابة، والحساب، والتواصل، والتعلم.(الروسان وآخران،٢٠٠٤).

لا ريب أن تطبيقات الكومبيوتر والأدوات التكنولوجية أصبحت واقعاً وممارسة يومية في ميدان التربية الخاصة. فهذه التطبيقات تقدم فرصاً مفيدة للأطفال والشباب ذوي صعوبات التعلم للتعلم والترويح، والاستقلالية، والاندماج في الحياة العامة للمجتمع. (Learner, 2000) وهذا يتطلب من كوادر التربية الخاصة مواجهة التحديات التي تمثلها التكنولوجيا وإعادة التفكير بطرائق التدريس لتمكين الأفراد ذوي الحاجات الخاصة بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم من توظيف الأدوات التكنولوجية كأدوات مساندة في المجالات التربوية والمهنية والترويحية.

إن أغلب المدارس حديثاً أصبحت تقتني أجهزة الكومبيوتر أو في المختبرات الخاصة بالكومبيوتر، وفي غرف المصادر أيضاً، وقد أصبح الكثير من الأهالي والمعلمين أصبحوا يستخدمون أجهزة الكومبيوتر بغرض تحسين عمليتي التعليم والتعلم عند الطلبة (Olson&Platt,1992). وهذا ما أثبتته نتائج الدراسات. فقد وُجد أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية ومن خلال برنامج على الكومبيوتر يمثل خارطة العالم قد تعرفوا على مواقع ثمان وعشرون بلداً آسيوياً بشكل أفضل مما كان الحال عليه إبان اعتمادهم الكلي على الأطلس التقليدي.(Smith,1994).

التعلم الإلكتروني

هو أحد أشكال التأليف لمادة التعلم التي يمكن أن تنفذ على الأقراص المدمجة، أو من خلال شبكة محلية LAN أو على الإنترنت. ويشمل التعلم الإلكتروني التدريب المبني على الكومبيوتر Computer – Based Training، والتدريب المبني على الويب Web – Based Training ، والتعلم عن بعد Distance Learning، وأشكال وأنماط إلكترونية أخرى.



ويوفر التعلم الإلكتروني للمتعلم المعلومات التي يمكن الوصول إليها في بيئة لا تتقيد بزمان أو مكان محددين. كما يمكن للمتعلم أن يتقدم في تعلم المادة حسب سرعته الخاصة. ويقدر تقدم المتعلم في المادة وتحصيله في التعلم الإلكتروني بتغذية راجعة فورية ، وتقويم يتوفر في بيئة متفاعلة.

معايير اختيار برامج الكومبيوتر

إن نجاح أي برنامج تعليمي باستخدام الكومبيوتر يعتمد على قدرة المعلم على اختيار البرنامج الذي يتضمن أهدافاً لها علاقة بأهداف المنهاج فيما يتعلق بالمحتوى وأساليب التقديم المناسبة لخلفية الطلبة واهتماماتهم واحتياجاتهم (Taymans & Malouf ,1984) . وهذا يتطلب التأكد من أن الرسومات التي تُعرض ليست من النوع المشوش للطلبة ولا تلهيهم، وأن متطلبات القراءة والتعبير مناسبة لمستوى الطلاب التعليمي، وأن ما يُطلب من الطلبة تذكره من معلومات هي ضمن استطاعتهم وقدراتهم. وأن سرعة العرض مناسبة لسرعة معالجة الطلبة للمعلومات ومعدل ردود الفعل لديهم. إضافة إلى ما ذكر هناك بعض المعايير التي لابد من أن تؤخذ بالاعتبار، والتي يجب ألا يغفل عنها القائمون على تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم عند اختيارهم لبرمجيات الكومبيوتر لتعليم هؤلاء الطلبة، وهذه المعايير هي:

١. شدة الصعوبة التعلمية

إن هناك مستويات عديدة للصعوبات التعلمية، فليس الطلبة جميعهم على درجة واحدة من الشدة فنرى بعض الطلبة يستجيبون بشكل أكبر للاستراتيجيات المطبقة باستخدام الكومبيوتر، في حين أن البعض الآخر منهم لا يجدي هذا النوع من التعليم نفعاً معهم. وربما تكون استجابة الفئة الثانية للاستراتيجيات التعليمية التقليدية التي تطبق في الصف العادي أو غرفة المصادر أفضل من استجابتهم للبرامج التعليمية المصممة باستخدام الكومبيوتر.

2. نوع الصعوبة الادراكية

بعض الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري، والبعض الآخر يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي، وفئة ثالثة تعاني من صعوبات في مهارات الإدراك السمعي والبصري مجتمعة، عليه فقد نجد أحد الطلبة يعاني من صعوبة في التمييز السمعي أو الذاكرة السمعية أو التحليل السمعي أو الوعي الصوتي ، إن هذا الطالب يحتاج إلى تركيز أكثر على برامج تعليمية "بصرية" مع حث للمهارات الادراكية السمعية ، في حين أن طالباً آخر يعاني من صعوبات في مهارات الإدراك البصري مثل مهارات التآزر البصري الحركي ، والتداعي البصري ، والتحليل البصري ، والتكامل البصري من الأفضل أن يتم التركيز في تعليمه على برامج "سمعية" مع استثارة المهارات البصرية الأخرى وتدريبه عليها.

مجالات استخدام الكومبيوتر

أثبتت الدراسات أن استخدام الكومبيوتر كان له الأثر الكبير في معالجة الصعوبات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وفي نفس الوقت أثبتت دراسات أخرى أن تقنية الكومبيوتر لا تستطيع ان تحل محل المعلم فهو الذي يتابع الطلبة وكيفية اختيارهم للاستراتيجيات التي تساعدهم على الحل أو الدراسة، فمهما بلغت عظمة التكنولوجيا وفوائدها، فإن عنصر التواصل البشري بين المعلم والمتعلم يبقى له أعظم الأثر ويترك بصمات واضحة ذات طابع يختلف عما تتركه التكنولوجيا على تعلم الطالب. وهذه ليست دعوة لتغليب العنصر البشري على العنصر التقني إنما هي مدعاة للدمج الصحيح بين التكنولوجيا المُستخدمة وأساليب المعلمين في التعلم. ومن أبرز المجالات التطبيقية للكومبيوتر في ميدان صعوبات التعلم:

أولاً: اتقان مهارات الكتابة

يقوم الطالب من خلال لوحة المفاتيح بكتابة الكلمات والجمل والنصوص. إضافة إلى أن أنظمة "معالجة الكلمة" كإحدى البرمجيات التي يتضمنها الكومبيوتر، تسمح لأعداد كبيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمراجعة أعمالهم الكتابية التي اعتورها خطأ ما عندما يطلب منهم تكوين جمل مثلاً من عدة كلمات. ويشير(McNaughton,et al;1997). في دراسته التي أجراها على مجموعة من الطلبة



صعوبات التعلم، إن إستراتيجية مراجعة الطلبة لكتاباتهم باستخدام الكومبيوتر قد حسنت من مستوياتهم، وأصبحوا قادرين على استخدام تلك الاستراتيجيات بأنفسهم بنجاح، أو من خلال مساعدة الرفاق لهم.

يُسوّق الإعلام حالياً لبعض برمجيات الكومبيوتر ذات العلاقة بمهارة الكتابة والتي تعنى بمهارة الترقيم في الجمل والنصوص، والقواعد. إن هذه البرامج سيكون لها الفضل الكبير في أحداث تسهيلات كبيرة في تعلم مهارات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم .(Bender, 2001).

يجدر بالذكر، أن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة إضافية في معالجتهم للكلمات المخطوءة الظاهرة على شاشة الكومبيوتر، ويعود السبب في ذلك الى بطئهم في طباعة الكلمات أثناء عملية التصحيح.(MacArther & Shneiderman, 1986) . في حين أنهم عندما يتقنون البرامج ويتعلمون مبادئ لوحة التحكم فإنهم يصبحون سعداء ومسرورون بقدرتهم على تحريك المقاطع وإلغاء الجمل من خلال لمس أحد المفاتيح، أو تغيير حجم الخط، وعمل المسافات بين الكلمات.

ثانياً: تعليم المهارات القرائية

يستطيع الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال برمجيات الكومبيوتر، تعلم مهارات القراءة. فهذه البرمجيات تتضمن تقنيات مثل إصدار أصوات الحروف ، ونطق الكلمات والجمل. وهذا في الأغلب يتم من خلال الأقراص المدمجة *(CD)* التي تتضمن ما يراد تعليمه للطلبة من حروف أو كلمات أو جمل أو نصوص حيث يتم عرضها على الشاشة على هيئة نشيد أو أصوات مقرونة بصور متحركة توظف ما يراد قراءته من قبل الطالب. (Bender, 2001).

ومن الدراسات التي أجريت حول استخدام الكومبيوتر في تعليم مهارات القراءة والكتابة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، الدراسة التي قام بها كل من (جونز وتورجيسن) Jones & Torgesen. إذ قام الباحثان بدراسة اثر استخدام البرنامج المسمى Hint and Hunt بعد أن تم تصميمه في جامعة بتسبيرغ. ويشتمل هذا البرنامج على تدريس حروف الجر، وتحليل الكلمات. وترتكز طريقة التدريس على تعليم الحرف مقروناً بأصوات تتمايز وتختلف

باختلاف الأحرف. وتألفت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٩ سنوات و٦ شهور إلى ١٣ سنة، وكان معدل نسب ذكائهم على مقياس وكسلر ضمن المدى المتوسط. وقد قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وكان من نتائج هذه الدراسة ان ازدادت سرعة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في قراءة الكلمات والأحرف بنسبة ٢٧٪ باستخدام الكومبيوتر، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد كانت نسبة الزيادة في سرعة القراءة والدقة لديها ٤٪ فقط.

ثالثاً: التدقيق الإملائي

يرتكب الطلبة ذوو صعوبات التعلم الكثير من الأخطاء الإملائية مقارنة بمن لا يعانون من تلك الصعوبات (McNaughton, et al;1997) مما له أثر بالغ في كيفية تعاملهم مع المادة القرائية فيما بعد، والتعبير كتابياً أو لفظياً عما تعنيه تلك المادة، وليس الأطفال وحدهم هم الذين يرتكبون تلك الأخطاء بل والمراهقون من ذوي صعوبات التعلم أيضاً، مما يؤثر في مشاركاتهم الأكاديمية وعلى اختيار البيئات المهنية المناسبة التي سوف يحالون إليها بعد إنهائهم للمرحلة الثانوية. (Deshler , ferrell,&Kass, 1978).

إن نظام "التدقيق الإملائي" في الكومبيوتر مبني على برنامج يعمل على معالجة الكلمة. مما أدى إلى أن يستفيد ذوو صعوبات التعلم من هذا البرنامج بشكل كبير. فقد سمح هذا النظام للطلبة بتركيب الكلمات وتعلمها على نحو جيد، وذلك من خلال مراجعاتهم للأخطاء الإملائية وتصويبها. إضافة إلى أن الكومبيوتر يُظهر للطالب الخطأ الذي وقع فيه ويُظهر موقعه أيضاً. و يشير سمث (Smith, 1994) إلى أن الكثير من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم قد تقدموا بسرعة وبشكل لافت للانتباه في مهارة الإملاء وذلك من خلال برمجية الكلام الاصطناعي، مقارنة بتعليمهم هذه المهارة من خلال طرق التدريس التقليدية. ولكن يحذر راكند (Raskind,1993). من استخدام برمجية التدقيق الإملائي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لأنها قد تكون مهمة صعبة بحد ذاتها على الكثير منهم.

رابعاً: تعليم مهارات اللغة الشفوية

يمكن أن يساعد الكومبيوتر في تعليم مهارات اللغة الشفوية وذلك عن طريق بعض البرمجيات التي تتناول العمل على تكوين هذه المهارات. ويمكن الاستعانة ببرمجيات



تساعد في تعليم مهارات الاستماع والوعي اللغوي وفي تعليم تذكر الكلمة وفي تعليم التعبير عن العلاقات السببية والتراكيب اللغوية والمفاهيم المعرفية والمعالجة السمعية وغير ذلك من البرامج.

ومن بين البرامج الكومبيوترية المعروفة في اللغة الإنجليزية برنامج Fast For Word والذي وُضع استجابة للتفسير الذي يُرجع سبب عدم تطوير بعض الطلبة للغة الشفوية بالمستوى المتوقع لأعمارهم فهم يعانون من صعوبة في معالجة الأصوات في أثناء تحدث الآخرين معهم، فهذه الأصوات تَرِدُ إليهم بسرعة كبيرة، بحيث لا يمكنهم من التعرف عليها وحل رموزها وأحداث التكامل الوقتي بينها وتذكرها مسلسلة، بحيث تُكَوِّن وحدات كلامية ذات معنى. ويقوم البرنامج بتغيير سرعة أصوات الكلام فَيُبَطِئ منها ثم يُسَرِّعها، ويمد خلال ذلك أصواتاً كلامية معينة. والهدف من هذا البرنامج هو مساعدة الطلبة على فهم وتعرف تغير أصوات الكلام.

خامساً: تعليم المهارات الرياضية

لما كانت المواقف التعليمية التي تشتمل عليها المناهج بصورة عامة قد اهتمت باستخدام التقنيات التربوية، فإن منهاج الرياضيات، بصورة خاصة، أكثر حاجة من غيرها، لما تتصف به مفاهيم الرياضيات من تجريد. وبما أن تعلم المفاهيم الرياضية لا يعتمد على أداء بعض المهارات الآلية فقط بل على أسلوب التفكير والفهم والمنطق السليم والاستكشاف والمناقشة واستخدام النماذج الرياضية المتعددة والتطبيقات العملية المتنوعة، فإن التوجه إلى استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات يتيح الفرص أمام المتعلم ويساعده على التفكير والتأمل والاستنتاج واكتشاف العلاقات.





اعتبارات ضرورية عند تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمساعدة الكومبيوتر*

- التأكد من أن الطلبة يملكون قدرة كافية من مهارات التآزر البصري الحركي.
- التأكد من أن البرامج التي تعرض على الطلبة لا تخلق لديهم تحدياً كبيراً يفوق قدراتهم وإمكانياتهم، أو تشعرهم بالفشل.
- تدريب الطلبة بشكل كاف على آلية استخدام الكومبيوتر والتعامل معه.
- تضمين تعليم الطلبة بوساطة الكومبيوتر الاستراتيجيات التعليمية التي يصوغها المعلمون في خططهم التربوية الفردية.
- دمج أساليب تعليمية أخرى بالتعليم من خلال الكومبيوتر.
- السماح للطلبة بالتقدم كل حسب كفاءته .
- صياغة أهداف تعليمية بنسبة صعوبة أقل، عندما يصادف الطلبة صعوبة في تعلم المادة.
- اعتماد إجراءات تقييمية متنوعة مثل: (مشاريع، واختيار من متعدد ،ومقالات، واختبارات الكتب المفتوحة ،واختبارات بيتية ، وواجبات تصحح ذاتياً). وذلك للتأكد من أن الطلبة قد أتقنوا الأهداف التعليمية المصاغة.
- تمثيل أداء الطلبة بوساطة رسومات بيانية مما يسهل من مراقبة تقدمهم الطلبة

* بتصرف عن : (Smith, 1994)

التعليم بوساطة الإنترنت

لقد منحت شبكة الإنترنت Internet لكافة الطلبة بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم التجول في مواقع متعددة، والحصول على المعلومات الضخمة والغنية من خلال هذه الشبكة، حيث يستطيع الطلبة التواصل مع بعضهم البعض، وعرض أعمالهم ومشاريعهم من خلال هذه التقنية، وذلك بشكل سريع جدا، ومقابل أجر زهيد.

هذا التواصل يساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم في تحسين مهارات الكتابة لديهم. أما بالنسبة لمعلمي الطلبة فإنهم ومن خلال استخدام شبكة الإنترنت في التعليم فإنهم يستطيعون أن يُنموا مهارات التهجئة، وانجاز المشاريع التعليمية الجماعية عند الطلبة. فقد مكنت شبكة الإنترنت المعلمين من عرض أعمال طلبتهم من ذوي صعوبات التعلم ليراها من يشاء، وهذا الإجراء كان له الأثر الكبير في زيادة دافعية هؤلاء الطلبة نحو التعلم. (Bender, 2001).



وعلى الرغم من الفوائد التي تتميز بها شبكة الإنترنت من خلال مساعدتها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتحسين من مستوى التواصل لديهم، إلا أن البعض يحذر من هذا الاستخدام، وحجة أولئك في ذلك، أن على المعلمين أولاً أن يتقنوا أن الطلبة جادين في ذلك، لأن هذه الشبكة تتضمن الكثير من المواقع التي قد تغري هؤلاء الطلبة للدخول إليها. فهم هم أكثر عرضة للتوهان داخل المواقع الهائلة من المعلومات على هذه الشبكة. فالتنقل السريع للطلبة من موقع إلى آخر خلال فترات زمنية قصيرة جداً قد يحول دون فهم وتركيز الطالب على موضوع محدد، أو الحصول على معلومات دقيقة ومباشرة في مجال بحثه.

من الضرورة بمكان أن يقدم المعلمين التعليمات والتوجيهات حول مواقع الانترنت المسموح للطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدخول إليها عندما يُكَلفوا بإعداد مشروع أو تقرير ما. وتحسباً لما قد يحدث من تجاوزات، على المعلمين أيضاً أن يوضحوا للطلبة آلية التعامل مع هذه التقنية، وكيفية الاستفادة منها في تعلمهم، ووضع خطة مرسومة لذلك يتم اعتمادها من الفريق المتعدد التخصصات بما في ذلك المعلمين، ومدير المدرسة.

بعض المواقع على شبكة الإنترنت ذات العلاقة بصعوبات التعلم

- Learning Disabilities Association of America. (LDA)www.ldantatal.org
- Division for Learning Disabilities. (DLD) www.col.winthrop.edu/cld/
- International Dyslexia Association. (IDA) www.Interdys.org Children and Adults with Attention Deficit Disorder. (CAADD) www.chadd.org
- Central Auditory Processing Disorder. (CAPD) www.theshop.net/cambell/central.htm
- Council for Exceptional Children. www.cecsped.org
- LD Online: www.ldonline.org
- http://wwwair.org/Ldsummit/default.htm
- http://www.ed.gov/offices/OSERS/
- http://nldontheweb.org/
- http://www.cldinternational.org/
- http://www.adihome.org/
- http://www.aboutld.org/
- http://www.vanderbilt.edu/kennedy/pals/index.html



فوائد التعليم بمساعدة الكومبيوتر

إن الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين طبقت في تعليمهم برامج تعليمية من خلال الكومبيوتر، قد تحسن مستواهم التعليمي مقارنة بما كانوا يتلقونه من تعليم باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التقليدية (Olson &Platt , 1992). فقد ساعد الكومبيوتر في تحسين مستوى التحصيل لدى هؤلاء الطلبة ، وتحسين مفهومهم لذواتهم ، والتقليل من وقت التعليم ، وتحسين اتجاهات الطلبة نحو التعليم. ويمكن اجمال تلك الفوائد بما يلي:

١. الفردية والسرعة الذاتية

إن استخدام الكومبيوتر يتيح للطلبة فرصة التعلم الفردي الذاتي، إضافة إلى أن كل طالب يعمل ضمن السرعة التي يمتلكها في إنجاز المهام الموكلة إليه. فالطلبة مثلاً يستطيعون التحكم بطول الفقرة، أو المدة الزمنية لعرض المهمات، إضافة إلى أن الكومبيوتر "ينتظر" إلى أن يجيب الطالب، وهذا ما يتوقف -بالطبع- على سرعة معالجة الطالب للمعلومات في دماغه.

٢. التغذية الراجعة الفورية:

إن برامج الكومبيوتر التعليمية تزود الطالب بنتيجة أدائه وبشكل فوري، فبعض البرمجيات مصممة لتقديم تغذية راجعة فورية للطالب بعد كل استجابة مثل: "ممتاز"، و"عظيم"، "ذكي"، و"حاول ثانية". وهذا بطبيعة الحال يعتمد على مدى البراعة في تصميم البرنامج. (Cosden, et al; 1987).

٣ . إجراءات التصحيح

تتيح برامج الكومبيوتر للطلبة الفرصة لإعادة تصحيح ما اخطأوا في كتابته، فالطلبة الذين يعانون صعوبة ما في مهارات الإدراك السمعي لا ريب أن هذا سينعكس سلباً مهارتهم في الإملاء، فعندما يقوم المعلم بإملاء بعض الكلمات أو الجمل على الطالب فقد يخطىء الطالب بالكتابة عندما يضغط على لوحة المفاتيح، وقد تكون تلك الأخطاء (حذف، أو إبدال، أو إضافة، ...). إن بعض البرمجيات تقدم ملاحظة أو تنبيهاً للخطأ الذي وقع فيه الطالب كي يعود ثانية ويصحح ما أخطأ فيه.



٤. الإعادة بدون ضغوطات

إن الكومبيوتر لا يُشعر الطلبة بالضغط أو الألم النفسي أو الإحباط خلافاً لما يصدر أحياناً من سلوكيات عن بعض المعلمين، فالطلبة يمكنهم أن يعيدوا حل المسألة الرياضية أو القطعة الإملائية دون ارتباك أو تردد حتى يصلوا إلى الإجابة أو الحل الصحيح.

٥. سَلسَلة التعليم

إن برامج الكومبيوتر تسمح للطالب ذي الصعوبة التعلمية بالسير ضمن خطوات متسلسلة في إنجاز المهمات المعطاة له وصولاً لتحقيق أهدافه، وهذه الخاصية ذات فعالية كبيرة مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم المصحوبة باضطراب ضعف الانتباه.

٦. الدافعية العالية

دافعية عالية، وقليل من المشكلات السلوكية، ونجاح في التعلم، هذا ما يشعر به الطلبة ذوو صعوبات التعلم أثناء تعلمهم من خلال برامج الكومبيوتر. إن الطلبة حالياً يعرفون أن الكومبيوتر جزء من عملية تعليمهم وليس مجرد إضافات ثانوية. وهذا يعد بحد ذاته مهماً لهم. (Cosden , et al; 1987).

٧. زيادة وقت المهمة

إن الكومبيوتر يعطي الحرية للطلبة في تحديد الوقت لإنجاز المهام الموكلة إليهم، فقد وجد أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقضون وقتاً أطول وهم جالسون خلف الأجهزة لإنجاز أعمالهم كاملة، مقارنة بالوضع التقليدي المتمثل بجلوسهم خلف المقاعد الخشبية ومتابعة المعلم وهو يشرح على السبورة.

٨. حل التمارين

إن حل التمارين بوساطة الكومبيوتر، لا يكون مملاً وجافاً، بل إن هناك نوعاً من الحماس والمتعة ينشأ من خلال الألوان والرسوم المتحركة والأصوات، بالإضافة إلى الكثير من التحديات التي تواجه الطالب أثناء عملية الحل والتي تسهم وبشكل كبير على إبقاء الطالب مهتما ويقظاً.(Smith, 1994)



يجب أن يتم تشجيع المعلمين الذين يُوظفون الكومبيوتر في تعليم طلبتهم على تعزيز المواهب والقدرات الإبداعية الكامنة لدى هؤلاء الطلبة ، وألا تكون أهدافهم مقصورة على التخفيف من الصعوبات التعلمية ، والتغلب على مواطن الضعف. فإذا بقي التركيز منصباً على "الصعوبات التعلمية" التي يعانيها الطلبة فهذا تجاهل لقدرات ومواهب الطلبة. (Smith, 1994)

محاذير من استخدام الكومبيوتر

لقد حذرت الكثير من الدراسات ذات العلاقة من مخاطر استنساخ برمجيات الكومبيوتر ونقلها من مجتمع إلى آخر، وإهمال الفروق الحضارية والثقافية، في هذا البلد أو ذاك . لذا فالأفضل هو استخدام البرمجيات التي تتماشى مع الثقافات والمنهجية التعليمية المتبعة كي لا تظهر "ازدواجية ثقافة الكومبيوتر"، وكي لا يؤدي ذلك إلى التبعية الفكرية والعلمية في البرمجيات، كما هي حال الكتب والمطبوعات العلمية والثقافية.

وفي هذا الصدد تؤكد الباحثة نوئيمي هالبيرن Noemi Halpern صاحبة دراسة "الذكاء الصناعي والطلبة ذوو صعوبات التعلم" أن القضية التي يجب الانتباه إليها عند تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوساطة برمجيات الكومبيوتر، هي أن بعض المدرسين يفشلون في تحليل الأهداف التربوية إلى مهمات تعليمية يمكن استيعابها بسهولة، مقارنة بما يقوم به الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال الكومبيوتر، هذا من ناحية ومن ناحية ثانية عدم أو ضعف قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات التفكير وبناء المخططات المفاهيمية المعرفية أصلاً وهذا يحول دون التعلم باستخدام الكومبيوتر على النحو المخطط له. (صبحي،١٩٨٨).

وتؤكد هالبيرن أيضا ضرورة تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أسس وطرائق البرمجة، والطلب منهم إعداد برمجيات مبسطة، مثل: برمجية للقيام بالعمليات الرياضية



الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة)، وبرمجية لحساب قائمة التسوق، وبرمجية لحساب المعادلات الرياضية، والأساس في هذا التعليم أو التدريب أن تكون الخطوات اللازمة لإعداد البرمجية قصيرة، وأن تكون تعليمات البرمجة قصيرة وواضحة وسهلة، وان يكون موضوع البرمجية مرتبطاً بمهارات أساسية.

التعليم القائم على الاستراتيجيات:

تمهيد

من أجل مساعدة الطلاب ليصبح لديهم توجيه ذاتي أثناء التعلم، ينبغي على المعلمين أن يتيحوا أمامهم الفرص لتعلم الاستراتيجيات ومن ثم يُمكِنهم فهم متى، وأين، وكيف يستخدمونها (Wood et al , 1995) وهذا يتضمن قيام الطلاب بمراقبة أدائهم الخاص، مما يساعد الطلاب على التحكم في إنجازهم الذاتي، ويصبحون على وعي تام بما لديهم من معلومات ومن ثم يمكنهم استخدام عدد من الاستراتيجيات الفعالة.

لقد أصبح معروفاً أن الصعوبات التعلمية لا يمكن التغلب عليها بمجرد تعلم الطلاب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والتهجئة. صحيح أن تعليم هذه المهارات مظهر أساسي وجانب هام في التربية الخاصة والعامة على حد سواء إلا أن كثيرين من ذوي صعوبات التعلم يظلون يظهرون باستمرار صعوبات في الذاكرة وتعلم اللغة والقدرات اللازمة لتنظيم المادة بشكل يجعل من الصعب تعلم المهارات والمعارف المعقدة إذا توقف التعليم عند مستوى المهارات الأساسية، هذا من جهة، ولما ظهر بالبحث أن مثل هذا المستوى من التعلم في مجالات كثيرة من المادة الدراسية لذوي صعوبات التعلم أمر ممكن وقابل للتحصيل من جهة أخرى.

فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من عدم معرفة بالاستراتيجيات اللازمة للتعلم، وهم يتسمون بالسلبية، وتنقصهم المهارات الضرورية للتمكن من المعلومات بشكل كبير، وهذه الاستراتيجيات تكون متطلباً ضرورياً خصوصاً في المرحلة الثانوية (Shumaker & Deshler , 1995) . ويمكن أن يتعلم الطلبة أن يكونوا استراتيجيون

وذلـك عـندما يقـدم لهـم تعلـيم مباشـر حـول استراتيجيات التعليم في صفوف التربية الخاصة أو في صفوف التعليم العام.

التعلم الاستراتيجي

هـو تعلُـم الكيفية التي يكوِّن فيها الطلبة مفاهيمهم الخاصة وأفكارهم نتيجة الخبرة العملـية . والـتحدي الصـعب أمام المعلم هو إيجاد الرابطة بين التعليم وتعلم التفكير ، فإنه دون أن يدفـع طلبـته للمشاركة والتفكير والاستنتاج فيما يناقشه معهم ، ويقدمه لهم ، فلن يكون معلماً ناجحاً ، إذ يجب عليه أن يستخدم كل السبل ؛ (كوسائل الإيضاح ، والإرشاد ، والتوجـيه ، وطـرق البرهنة ، والاستدلال العلمى ، وتهيئة الظروف والبيئة الصفية) التي تشـجع طلبـته عـلى الـتفكير والـتعمق والتوسـع في الاسـتدلال المـنطقى ، وكيفية التفكير الإيجـابى ، ويطلـق مصـطلح Metacognition أي مـا وراء المعرفة ، على مرحلة التفكير للوصول إلى نتيجة ما.

إن الاسـتراتيجيات التعليمـية لـن يكـون لها أهمية وتأثير لنجاح الطالب إذا لم يكن التعـلم هـنا مكـثفاً وشـاملاً. ولا بـد أن يتضـمن التعلـيم المباشـر مناقشة لفوائد تطبيق الإسـتراتيجية . ويجـب أن يعـرف الطـلاب أولاً ما هي الاستراتيجية ولماذا هي مفيدة ، وتوفـر هـذه المعـرفة للطـلاب الـتعزيز الأساسي لتعلم الاستراتيجية وفهمها. ويجب أن تطبق الاسـتراتيجية في إطـار الصـف الخـاص أو غـرفة المصـادر ثـم الصف العادي . (Weinstein , 1989).وبـدون التطبـيق المباشـر للاسـتراتيجية لـن تكون قابلة للتطبيق الفعـال في بيـئة أخـرى . وهكـذا ، يجـب أن يكـون معـلم الصف العادي معلماً عملياً وكذلك معلماً للمحتوى .

فالهدف من التعليم الاستراتيجي هو تزويد الطلبة ببنية أو سلسلة من الخطوات الـتي يمكـن اسـتخدامها لِـتُعين في تمييز المـادة الهامة من غير الهامة والتذكر بكيف يُنظم الآخـرون الأكفاء أنفسهم ومصادرهم لينفذوا المهمة بنجاح بصرف النظر عما إذا كانت المهمة تقتضي الكتابة التعبيرية أو الاستيعاب الذاتي أو حل المسائل الرياضية أو التعليل العـلمي.(الوقفـي،٢٠٠٣،أ).وبمـا أن الاسـتراتيجية مـنظمة بطبيعتها ، فيجب أن تدخل



ضمن عملية شرح المحتوى ، واستخدامه وتقييمه . وهذا في الواقع ليس بالمهمة السهلة بالنسبة للمعلم . لذلك يعتبر التواصل بين المعلمين أمراً ضروريا لدمج الاستراتيجيات التعليمية في صفوف التعليم العام.ويتضمن الوضع المثالي أن يتعاون منسوبو المدرسة كمجموعة لتحديد الاستراتيجيات التي يتم التأكيد عليها ، والموافقة على دمج الاستراتيجيات بشكل متسق ؛(برادلي وآخران،2000).حيث انه إذا قام كل معلم بتطبيق مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة به ، فإن الفائدة منها ستكون قليلة جداً ؛ نظرا لأن تلك الاستراتيجيات تفقد الاتساق والتوافق بينها.

التعليم الاستراتيجي

يشمل وصفاً للإجراءات التي تركز بشكل مباشر على غرس عادات التفكير لدى الطلبة وتعزيزها. بل إنه يتجاوز ذلك إلى الربط بين التعليم الاستراتيجي بالتعلم الاستراتيجي بشكل قوي، فالمعلم الاستراتيجي يجب أن يفهم متغيرات التعليم الصفي، ويعي متطلبات التعلم لدى طلبته. ومن خلال هذا الفهم يأتي إدراك المعلم لأهمية عامل الوقت، وعامل أسلوب الإدارة الصفية. ويمكننا القول أن المعلم الاستراتيجي هو الذي يتسم بالصفات والقدرات الآتية: (1) إنه مفكر وصانع قرار (2) لديه قاعدة معلوماتية ومعرفية واسعة وثرية (3) إنه قدوة لطلبته، ووسيط نموذجي للتعليم الصفي

وقد درس سوانسون Swanson سلوكيات المعلم المرتبطة بتعليم الإستراتيجية فوجد أن المعلمين يميلون إلى الخطأ في هذه العملية أحياناً حين يسألون الطلاب أو يقدموا لهم عبارات توجيهية خلال عملية التعليم الأكاديمي. وعلى العكس من ذلك فإن تعليم الإستراتيجية الفعال يتضمن تعليم الطلاب كيفية تحديد الإجراءات التي تساعدهم على إكمال المهام المختلفة سواء كانت أكاديمية، أو مهنية، أو اجتماعية، أو وظيفية. كما وجد سوانسون كذلك انه بالرغم من أن المعلمين يوافقون بشدة على أهمية تعليم الإستراتيجية ، إلا أن الأساليب التي يستخدمونها في التعليم لا تتضمن شيئاً من هذا.

ورغم أن الطرق التقليدية قد تكون فعالة وقتياً؛ إلا أنها محدودة في دعم واعتماد الطلاب على أنفسهم عبر المهام والمواقف المختلفة . فعلى سبيل المثال ، فإن المعلم الذي يستجيب لطلب الطالب الذي يريد المساعدة في إيجاد معنى كلمة معينة من القاموس هو في الواقع يقدم له مساعدة فورية، ولكنه لا يقدم لهذا الطالب طريقة أو معلومات معينة تساعده في البحث عن الكلمات بنفسه في المرات التالية . كذلك فإن الأساليب التعليمية التقليدية لا تتيح للطلاب إمكانية الشعور بالكفاءة والقدرة على إنجاز ما يريدون تعلمه. فالطلاب الذين يتعلمون أن مجرد طلب المساعدة يعني أن فرداً آخر سيقوم بمساعدتهم سوف يصعب عليهم مساعدة أنفسهم، وأكثر من ذلك فإن الأساليب أو الطرق التقليدية يمكن أن تعزز عملية اعتماد الطلاب على الآخرين بدلاً من الاعتماد على أنفسهم.

مثل صيني

قد تعطي الرجل سمكة لتطعمه اليوم ، ولكن من الأفضل تعليم الرجل الصيد لتطعمه مدى الحياة.

فعلى سبيل المثال، هناك ثلاثة طلاب بالصف الثاني المتوسط ممن لديهم صعوبات تعلم في تنظيم وتذكر المعلومات، ويتلقون دروساً في مادة الدراسات الاجتماعية في الصف الدراسي العادي. ويتعين على هؤلاء الطلاب حفظ وتذكر عدد من قوائم المعلومات كجزء من اختباراتهم . ويستخدم هؤلاء الطلاب حالياً استراتيجيات غير فعالة للتذكر ؛ مثل تكرار قراءة هذه المعلومات ذاتياً لتذكرها. وفي بعض الاحيان يمكنهم الدراسة مع بعض الطلاب الذين أجادوا تلك المعلومات بالفعل، ويقوموا بإعداد بطاقات للدراسة تتضمن العناصر المهمة ، أو إعداد ملخصات تساعدهم على تذكر المعلومات. وعندما تحدث تلك الجلسات الدراسية المشتركة ، فغالباً ما يحصل الطلاب على درجات أعلى في الإختبار. وأحياناً يستطيع معلم التربية الخاصة إعداد بطاقات دراسية لهم. ورغم أن كل هذه الطرق تساعدهم في الحصول على درجات أعلى ؛ إلا أنها لا تساعدهم على إعداد بطاقات دراسية خاصة بهم ، وتحديد المعلومات الهامة التي يجب أن توضع في هذه البطاقات ، أو



إعـداد المذكـرات الخاصة بهم لتذكر تلك المعلومات . ,Nagel, Schumaker & Deshler)
(1986 أمـا إذا قـام معـلم التربية الخاصة بتعليم الطلاب استراتيجية التذكر عن طريق جمع الحـروف الأولى مـن الكـلمات فسيكون هؤلاء الطلاب في موقف افضل وسينجزون تلك المهام بنجاح واستقلالية.

نموذج التدخل الاستراتيجي

لقـد أدى العمـل الـذي قـام بـه دشلر وزملاؤه Deshler et al .إلى تطوير اكثر نمـاذج الاسـتراتيجيات التعلمـية اسـتخداماً وهـو نمـوذج الـتدخل الإسـتراتيجي The Strategy Intervention Model وقـد عُرِّفـت الإسـتراتيجية في هـذا الـنموذج بأنهـا " تقـنيات أو مبادئ أو قواعد تُمكن الطالب من التعلم وحل المشكلات وإنهاء الواجبات بشـكل مسـتقل ". ويـتكون نموذج التدخل الاستراتيجي من ثمان خطوات توضح كيفية تعليم الاستراتيجيات للطلاب وهذه الخطوات هي:

١-الاختبار القبلي

في هـذه الخطـوة يـتم إجـراء اختبار قبلي Pretest للطلاب في مجموعة من المهارات التي يمكن أن تغطيها الإستراتيجية. فعلى سبيل المثال يمكن أن نطبق على الطلاب الذين يتعـلمون إسـتراتيجية الـتعرف عـلى الكـلمات (الـتي تركـز على قدرتهم على تحديد الكـلمات مـتعددة المقـاطع). اختـبارا قبلـياً لـتحديد الكـلمات التي يستطيعون قراءتها بشـكل صـحيح مـن إحـدى نصـوص كـتاب الدراسـات الاجتماعية الخاص بهم. أما الطـلاب الذيـن يتعـلمون إسـتراتيجية كـتابة الجمل فيمكن ان يتم اختبارهم القبلي من خـلال كـتابة قصـة قصـيرة وتحلـيل أنـواع الجمل المختلفة المستخدمة فيها. وبعد تحديد درجـات هـذا الاختـبار ، يـتم تمثيـلها عـلى رسـم بـياني يوضـح مـدى تقدم الطلاب لتزويدهم بتصور بصري لادائهم.

٢-وصف الإستراتيجية

بعـد أن يعرف الطلبة نتائجهم على الاختبار القبلي، ويتضح للمعلم ان لدى طلبته الدافـع لتعـلم الإسـتراتيجية ، يقـوم بوصـفها لهـم Describe. وفي هذه الخطوة يفضل

إعطاء الطلبة فكرة عامة مبسطة عن الإستراتيجية. ويتضمن هذا العرض قيام المعلم بوصف الخطوات التعليمية التي سوف يمر بها الطالب أثناء تعلم تلك الإستراتيجية.

3-تقديم نموذج

خلال هذه الخطوة، يقوم المعلم بتعليم الطلاب كيفية استخدام التعليم الذاتي عن طريق إعادة خطوات الإستراتيجية مع التحدث بصوت مرتفع عما يفكر فيه المعلم أثناء أداء كل خطوة منها. ويجدر بالذكر أن سلوك المعلم المطلوب في هذه الخطوة يعد أمراً مهماً للغاية حتى يتعرض الطلاب لعمليات التفكير الداخلية التي يستخدمها من يتعلمون الاستراتيجيات.

وبالرغم من أنه قد يصعب على المعلمين – في بادئ الأمر – التحدث بصوت مرتفع عن الأشياء التي يفكرون فيها ؛ إلا أن الإخفاق في تقديم نموذج **Model** من خلال التحدث بصوت مرتفع وواضح وبشكل مستمر يحرم الطلاب من فرص معرفة كيف يفكر "المفكر الاستراتيجي".

من خلال هذه الخطوة ، يلاحظ الطلاب النموذج الذي يؤديه المعلم سواء في الألفاظ أو السلوكيات التي تميز الإستراتيجية. ويشتمل النموذج الذي يؤديه المعلم على ممارسة بعض الأخطاء ومن ثم التصحيح الذاتي لتلك الأخطاء ، وكذلك التحدث الذاتي الإيجابي المرتبط بأداء كل طالب.

4-التدريب اللفظي

في هذه الخطوة يتعين على الطلاب تذكر خطوات الإستراتيجية حتى يستطيعوا تعليم أنفسهم فيما بعد عند استخدام تلك الخطوات . وهنا يتعين عليهم إتقان خطوات الإستراتيجية. أما إذا لم يستطع الطلاب تذكر الخطوات هنا، فلن يمكنهم التركيز على استخدام تلك الخطوات خلال عملية التعليم والتدريب فيما بعد. وبالتالي يتوقع أن يقضي المعلم مع الطالب وقتا أطول كلما كان ذلك ممكناً لتذكر خطوات الإستراتيجية.



٥-التدريب الموجه والتغذية الراجعة

هنا يقوم الطلاب بالتدرب على استخدام الاستراتيجية في مستوى أدائهم الفعلي. فعلى سبيل المثال ،فإن طلاباً في الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ممن يتعلمون إستراتيجية الاستيعاب القرائي ويقرأون في مستوى الصف الثالث الابتدائي سوف يقومون بالتدرب على استخدام الاستراتيجية بناء على مستواهم الفعلي في الصف الثالث الابتدائي. اما الطلاب الذين يتعلمون استراتيجية أداء الاختبارات فيقومون بالتدرب على استخدام هذه الاستراتيجية على "اختبارات تدريبية" في المعلومات التي يجيدونها لكي يتمكنوا من التركيز على تطبيق الاستراتيجية في الاختبارات البسيطة ، حتى تصبح لديهم المهارة في استخدام الاستراتيجية عند هذا المستوى ؛حيث إن إجادة الاستراتيجية يعد مطلباً أساسياً لهذه الخطوة. فخلال مرحلة التدريب الموجه يقوم الطلاب بتعليم أنفسهم ذاتياً على ممارسة خطوات الاستراتيجية باستخدام مواد سهلة بالنسبة لهم.(برادلي وآخران،٢٠٠٠).

وتعد الطريقة التي يقدم بها المعلم التغذية الراجعة للطلاب أثناء محاولة بذل قصارى جهدهم في تطبيق الاستراتيجية من الأمور الأساسية خلال هذه الخطوة. وتتطور التغذية الراجعة من التغذية الموجهة التي يقدمها المعلم (تغذية راجعة بوساطة المعلم) إلى قيام المعلم بحث الطالب وتشجيعه على أن يكون مشاركاً بشكل أكبر في عملية تقديم التغذية الراجعة حتى يتعلم تقييم أدائه ذاتياً أثناء تطبيق الاستراتيجية (تغذية راجعة بوساطة الطالب).

٦-التدريب المتقدم والتغذية الراجعة

بعد أن يتقن الطلاب استخدام الإستراتيجية في مستوى أدائهم الفعلي ،فإنهم يبدأون التدرب عليها باستخدام معلومات أو مواد أكثر تقدماً. وبناء على الإستراتيجية قد يستطيع الطلاب التقدم إلى استخدام مواد أو معلومات في مستوى صفهم الدراسي، وقد يتمكنوا من استخدام مواد ومعلومات أكثر صعوبة أو ذات مستوى مرتفع من التطبيق . وتعد التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم ضرورية أيضا في هذه الخطوة مثلها



مثل الخطوة السابقة. وكلما بدأ الطلاب في تطبيق الإستراتيجية باستخدام معلومات أكثر صعوبة عندئذ تصبح التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم أكثر تحديداً وتوجيهاً ، علماً بأن المعلم ما زال يتجه أكثر نحو التغذية الراجعة التي تحث الطلاب وتشجعهم على التقييم الذاتي . (Schumaker, et al; 1984)

٧- الاختبار البعدي

يتضمن الاختبار البعدي **Post test** فقرات ومعلومات تماثل تلك التي يتضمنها الاختبار القبلي المستخدم . وبهذا يستطيع الطلاب مقارنة أدائهم قبل وبعد استخدام الإستراتيجية. وقد تكون مقارنة النتائج هذه محفزاً قوياً في حد ذاته للطلاب ؛ حيث توضح لهم أن الجهد الذي بذلوه في تعلم الإستراتيجية نتج عنه تحسناً في الأداء.

٨-التعميم

تتضمن عملية التعميم استمرار الطالب في استخدام الإستراتيجية في مواقف أخرى غير تلك التي أجريت في جلسات التدريب ، حيث يقوم المعلم بتعديل الإستراتيجية لتلائم المواقف المختلفة قليلاً ، وتلائم قدرة الطالب على الاستمرار في استخدام الإستراتيجية دون أن يُطلب منه ذلك. فعلى سبيل المثال ، الطالب الذي تعلم إستراتيجية التعرف على الكلمات ينبغي أن يستخدم تلك الإستراتيجية بشكل منتظم كلما واجه كلمة مكونة من عدة مقاطع ولا يعرف معناها .(Lenz , et al ; 1984).
والجدول التالي يلخص خطوات النموذج الاستراتيجي الآنفة الذكر



خطوات التعليم الاستراتيجي			
نموذج التدخل الاستراتيجي	المساندة	الإستراتيجية التعليمية مع التعلم الذاتي	الشرح المباشر
الاختبار القبلي والتأكد من التزام الطلاب لتعلم الإستراتيجية	تقديم الإستراتيجية المعرفية	تنمية المهارات السابقة	إعطاء فكرة عن النقاط التي يركز عليها الدرس مع توفير معلومات واضحة ومشروطة عن الإستراتيجية
وصف الإستراتيجية	تحليل الصعوبات من خلال التدريبات الموجهة	الاجتماع مع الطلاب	تقديم نموذج لاستخدام الإستراتيجية
تقديم نموذج لأداء الإستراتيجية	توفير مواضيع مختلفة للتدريب للطلاب	مناقشة الإستراتيجية	التدريبات الموجهة
التدريب اللفظي	تقديم التغذية الراجعة	النمذجة ووضع الأهداف	التدريب الاستقلالي
تدريب موجه تحت الإشراف وتقديم التغذية الراجعة	زيادة مسؤوليات الطالب	إتقان خطوات الإستراتيجية والتعليقات الذاتية	فرص لتطبيق الإستراتيجية
تدريبات وتغذية راجعة	توفير التدريب الاستقلالي	تدريبات تعاونية مع وضع الأهداف	
الاختبار البعدي والتأكد من الالتزام بالتعميم		تدريبات مستقلة مع وضع الأهداف	
التعميم		التعميم والدعم	





صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة: بين التجاهل والإهتمام

- مرحلة الدراسة الثانوية
- الخصائص الأكاديمية والنفسية
- الانتقال إلى المرحلة الثانوية
- التعليم الأكاديمي
- التأهيل المهني
- الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية إلى العمل
- التخطيط الانتقالي
- خطة الانتقال الفردية
- الخطة المهنية التربوية الفردية
- مرحلة الدراسة الجامعية
- تشخيص الطلبة
- مراحل الانتقال إلى الجامعة



7

الفصل السابع

صعوبات التعلم في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة: بين التجاهل والاهتمام

تمهيد

الصعوبات التعلمية تستمر مع الفرد عبر جميع مراحل حياته، ولا يمكن الشفاء منها، وقد يتم الكشف عن تلك الصعوبات في سن مبكرة قبل دخول المدرسة أو أثناء سنوات الدراسة الابتدائية، أو قد تكتشف أو تظهر في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة. مما يتطلب من العاملين مع هؤلاء الطلبة التعامل معهم من خلال إجراءات تربوية وسلوكية داعمة، توظف خدمات تربوية خاصة فعالة.ففي المرحلة الثانوية تزداد متطلبات المنهج تعقيداً ويتكرر الفشل الأكاديمي والرسوب في المدرسة، وتبرز ضغوط مرحلة المراهقة لتلتقي مع ضغوط تنشأ من الضرورة في الحصول على شهادة المدرسة الثانوية وتلبية الحد الأدنى من الكفايات الدراسية، وتكوين القدرة على التعلم المستقل، وتطوير مهارات اجتماعية وتسلُم مهنة بعد المرحلة الثانوية، إلى غير ذلك من العوامل التي من شأنها أن تضخم من آثار الصعوبات التعلمية وتخلق مشكلات انفعالية واجتماعية متعددة.

وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين ينهون المرحلة الثانوية ويلتحقون بالجامعات، فهؤلاء الأفراد يمثلون تحدياً كبيراً للجامعات يتمثل بمدى حاجة هؤلاء الطلبة إلى خدمات تشخيصية وعلاجية وتكييفات بيئية في الصف و بعض مرافق الكلية.إضافة إلى حاجة الطلبة الذين يتخرجون من الجامعة إلى مساعدتهم في البحث عن العمل والمحافظة عليه.و متابعتهم في مواقع عملهم ، وتذليل الصعوبات التي قد تعترضهم ليكونوا أكثر تكيفاً وأفضل إنتاجاً في أعمالهم التي يشغلونها .

مرحلة الدراسة الثانوية

في هذه المرحلة تظهر التغيرات الفسيولوجية على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتبدأ جوانب النمو لديهم بالتعاظم، فهم يتغيرون جسمياً وانفعالياً وجنسياً.وتدخل على نمط حياتهم اهتمامات جديدة تتمثل في حب الاستقلال عن السلطة الأبوية والاعتماد على أنفسهم، حالهم حال الطلبة العاديين ممن لا يعانون من صعوبات. (Daniels,1982). وفي هذه المرحلة يشعر الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوجود فروقات بين متطلبات هذه المرحلة ومرحلة التعليم الابتدائي.ففي المدرسة الابتدائية كانت أعداد الطلبة محدودة والبناء صغير وكان جو الألفة والدفء يسود المدرسة.أما المدرسة الثانوية فإنها تفسح المجال للتعامل مع عدد أكبر من المعلمين ذوي شخصيات مختلفة.إضافة إلى اختلاف الجو النفسي وطبيعة العلاقات مع الآخرين.

وفي هذه المرحلة تحدث تغييرات في المجال الأكاديمي من حيث طبيعة المناهج، ودرجة صعوبتها، والكيفية التي تقدم بها، وحجم التعيينات، والواجبات البيتية والمدرسية التي توكل إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.إضافة إلى أن المعلم لم يعد يقدم معظم المعلومات للطالب كما هو في المرحلة الابتدائية، فالطالب تقع عليه مسؤولية كبيرة في تعلم المواد الدراسية والإعداد لها.وتشير الدراسات إلى أن الكثير من المعلمين ينظرون إلى طلبة المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم على أنهم يفتقرون إلى مستوى من الذكاء يُمكنهم من السير في مناهج المدرسة الثانوية بنجاح ، لا بل أن بعضهم قد يبذل جهده لابعادهم عن المدرسة مثل اقناعهم بالتوجه الى سوق العمل وكسب المال.ومما يؤسف له حقاً أن هذا الموقف الذي يواجهه ذوو صعوبات التعلمية في المدرسة الثانوية، يواجهونه ثانية في الجامعات بل لعلهم يواجهون ما هو أسوأ منه.

وتهدف البرامج التربوية في هذه المرحلة إلى تنمية قدرات الطلبة من خلال تعليمهم في أقل البيئات تقييداً، (Wallace,1988).ومساعدتهم في الحصول على اللباقة الاجتماعية، وأن يكونوا متعلمين يعتمدون على أنفسهم.وعلى إعدادهم مهنياً لمرحلة ما بعد المرحلة الثانوية.



الخصائص الأكاديمية والنفسية

الطلبة ذوو صعوبات التعلم لديهم خصائص معينة، تميزهم عن غيرهم من الفئات الأخرى، وذلك في الحالة التي يكون فيها التقييم لهؤلاء الطلبة دقيقاً، فكما هو معروف أن هؤلاء الطلبة لديهم صعوبات أكاديمية واجتماعية ومشكلات نفسية تبقى مع الفرد طيلة حياته، ولكن هذه الصعوبات والمشكلات تتغير طبيعتها من مرحلة نمائية إلى أخرى بفعل التغييرات التي تطرأ على مبادئ النمو، والظروف البيئية التي يتعرض لها الفرد، وفيما يلي عرض لأهم الخصائص التي يتصف بها ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.

أولاً: ضعف المهارات الأكاديمية

وجد من خلال الكثير من الدراسات أن الصعوبات التعلمية عند الأفراد ملازمة لهم مدى الحياة.ففي الدراسة التي أجراها جونسون Johnson على ثلاث وثمانون طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية.وجد أن هؤلاء الطلبة لديهم ضعف في مهارات القراءة والترميز والقراءة الشفوية، وصعوبات في تحليل وتركيب الكلمات، وصعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة (الزيات،١٩٩٨).كما توصلت دراسات أخرى إلى أن لدى هؤلاء الطلبة صعوبات رياضية تتمثل في عدم القدرة على حفظ وتذكر حقائق الضرب، وفهم الخانات العشرية، والقواعد المتعلقة بإجراء العمليات الحسابية الأساسية، وصعوبات في تقدير الأحجام والأطوال، وصرف العملة وتحويلها، والتعامل مع الكسور العشرية والعادية، وحل المعادلات الكيميائية والرياضية.(Wallace, 1988).

ثانياً: ضعف مهارات الدراسة

تفيد الملاحظات أن هؤلاء الطلبة في هذه المرحلة لا يحتفظون بدفاتر لتسجيل الملاحظات حول المواد الدراسية التي تُعرض في الصف، أو حول الواجبات والتعيينات



الدراسية المطلوبة منهم.وكثيراً ما يفقدون برنامج الحصص والأنشطة، ولا يحرصون على انجاز كل الواجبات، ونادراً ما يَدرسون ولو بعض الشيء قبل يوم الاختبار، ولا يراجعون أعمالهم بعد إكمال الواجبات، ولا يستخدمون القواميس والمراجع الضرورية في مثل هذه المرحلة. (Flick,1988).إضافة إلى أنهم يفتقدون إلى مهارات الدراسة التي تتطلبها المواد الدراسية مثل الحفظ والتلخيص والتجريب وكتابة مواضيع تعبيرية تجسد خبراتهم الحياتية.

ثالثاً: الاتكالية في اتخاذ القرار

إن الطلبة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية ليس لديهم جميعاً القدرة على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم في مرحلة النضج الاجتماعي كما هو الحال عليه بالنسبة للطلبة ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم الذين يصرون على أنهم يستطيعون وحدهم "أن يقوموا بالعمل" ويأخذ اعتمادهم على الآخرين بالتناقص مع تعاظم نضجهم.إلا أن الأمر ليس كذلك في حال الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يظهرون اعتماداً متزايداً على الآباء والمعلمين وغيرهم من الأفراد.ويتخذ هذا الاعتماد الزائد في العادة شكل ازدياد الحاجة إلى المساعدة أو بث الطمأنينة في نفوسهم، وهم يؤدون النشاطات التي يشتركون فيها مع غيرهم من الطلبة.(Wallace,1988) ونظراً لأن فقدان النجاح الأكاديمي يثير الحاجة الزائدة للمساعدة والطمأنينة، يصبح من الصعب جداً اكتساب الطلبة الاتكاليين درجة مناسبة من الثقة بالنفس تؤهلهم لاتخاذ القرارات المستقلة.

ويتعلم الطلبة تحمل المسؤولية وتحقيق الاستقلالية بجعلهم يدركون أهمية ما يتعلمون للحياة في المجتمع، وبإعطائهم وقتاً كافياً لإتقان المهمات التعليمية، وتعليمهم مهارات الدراسة الفعالة، ودمجهم في النشاطات والقرارات التعليمية كوضع الأهداف والنشاطات والمراقبة الذاتية للتقدم وتدريبهم على استكمال الدروس بالدراسة المستقلة والتمرين.(الوقفي،٢٠٠٣،أ).



رابعاً: ضعف المهارات الاجتماعية

تشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الدراسة الثانوية لديهم الكثير من المشكلات المتعلقة بصعوبة التعامل مع المواقف الاجتماعية وتكوين الصداقات والمحافظة عليها(Mercer ,1997) .وليس هذا فحسب بل إنهم يعانون من قصور في المتطلبات الرئيسية للتواصل الاجتماعي مع الآخرين مثل: مهارات تركيز العين على المتحدث، وانتظار المتحدث حتى يكمل حديثه، أو استخدام تعبير الوجه والانفعالات المناسبة للموقف.(الزيات، ١٩٩٨).إضافة إلى أن هؤلاء الطلبة يكونون أكثر تمركزاً حول ذواتهم وأفكارهم، ويقاطعون الآخرين أثناء الحديث، وأقل مبالاةً بما يقوله أو يفعله الآخرون، ويميلون إلى تجنب المشاركات واللقاءات والتفاعلات والعلاقات الاجتماعية.

إن الضعف في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الطلبة يترك آثاراً على الإنجاز والتقدم والعلاقات مع الآخرين، ما يترتب عليه اتخاذ مواقف من قبل المعلمين والأهل تحسن من سلوكيات الطلبة.(Dudley – Marling,1985).ففي مرحلتي الدراسة الإعدادية والثانوية يمكن تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال تطبيق أساليب تعليمية ونشاطات تتطلب طبيعتها العمل ضمن مجموعات ومن هذه الأساليب، التعلم التعاوني وتدريس الأقران وتمثيل الأدوار إضافة إلى الرحلات المدرسية.ويؤدي الأهل أيضا أدواراً لا يمكن إغفالها فيما يتعلق بتنمية المهارات الاجتماعية عند ابنهم وذلك من خلال التعاون والتواصل مع المدرسة ومعلميها وادارتها والمرشد المدرسي.

خامساً: تدني مفهوم الذات

مفهوم الذات Self – Concept هو "ما يعتقده الإنسان حول نفسه". والطلبة ذوي صعوبات التعلم يغلب عليهم أن يكونوا أقل ثقة بذواتهم (Hoffman & Sautte,1987)، حيث يوصفون بأن لديهم مفاهيم ذاتية سلبية أو متدنية، وهؤلاء الطلبة يقللون من قدرتهم على الاعتماد على الذات ويحطون من قدر أنفسهم.ونظراً لفشلهم

الدراسي المتكرر، فإن الكثيرين منهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم "أغبياء" و"حمقى" لا قيمة لهم، أو ببساطة يرون أنهم ليسوا قادرين على أن ينجزوا بصورة صحيحة أي شي ذا شأن أو قيمة.

ويرفض بعض الطلبة ذوي المفاهيم الضعيفة للذات إكمال التعيينات خشية مواجهتهم فشلاً آخر يضاف إلى فشلهم السابق، فيبدون وكأنهم قد استسلموا كلياً وقنعوا بعجزهم عن الأداء. (Wallace, 1988) ويظهر طلبة آخرون ذوو مفاهيم ضعيفة للذات اهتماماً زائداً لمعرفة ما يفكر به الناس الآخرون حولهم أو ما يشعرون به نحوهم بسبب افتقارهم للثقة بذواتهم، علهم يتنسمون من موقف الناس نحوهم ما قد يعيد إليهم شيئاً من الاعتبار المفقود لذواتهم.

وتعزو الكثير من الأبحاث والدراسات التدني في مفهوم الذات عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى تكرار تعرض هؤلاء الطلبة لخبرات متكررة من الفشل الأكاديمي، ونقص التعزيز من قبل الأسرة والمعلمين.ولقد وُجد أيضا أن هؤلاء الطلبة يطورون مفاهيم ذاتية شخصية، ومفاهيم ذاتية أكاديمية، ففي الدراسة التي قام بها بريان Bryan وجد أن مفهوم الذات المتعلق بالجانب الأكاديمي هو أكثر سلبية لدى ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين. ووجد كذلك بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد طوروا مفاهيم ذاتية مساوية للطلبة العاديين وذلك في المجالات غير الأكاديمية مثل: المظهر الخارجي ، والتفاعلات الاجتماعية الأسرية.(Bender,2001) غير أن كون مفهوم الذات يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتحصيل، ولأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدن في التحصيل فإنهم يشعرون بمفهوم ذات متدن نحو الذات.

سادساً: تغير مركز الضبط

يقصد بمركز الضبط Locus of Control مدى شعور الإنسان بأنه يسيطر على الأحداث التي تؤثر على حياته".وبالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وخصوصاً في مرحلة المراهقة، فقد أشارت الدراسات إلى أن هؤلاء الطلبة يظهرون مستويات أقل من الضبط الداخلي (أي انهم لا يشعرون أنهم يسيطرون على حياتهم وإنما الآخرون



والمتغيرات الخارجية هي التي تضبط حياتهم). (Bender, 2001).إضافة إلى أن الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية يختلفون عن الطلبة العاديين في معتقداتهم حول أسباب سلوكهم.فهم يعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية على نحو اكثر من الطلبة العاديين.ويتجنب كثير من هؤلاء الطلبة حمل المسؤولية الشخصية لنجاحاتهم أو إخفاقهم ويُنمون في أنفسهم صفة العجز والاعتقاد بأن هناك القليل مما يمكنهم عمله لزيادة فرصهم في النجاح.

سابعاً: التقلبات المزاجية

المزاج هو" الحالة الانفعالية الدائمة التي تدعى أحيانا الانفعال"، فمن المعروف في الأحوال الطبيعية أن الناس يملكون مدى واسعاً من الانفعال، كأن يكون الفرد ميالاً للصخب وأحياناً إلى الهدوء، وقد يكون متفائلاً أحياناً ومتشائماً أحياناً أخرى، وقد يكون فرحاً حيناً وتاعساً حيناً آخر.

الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة تظهر عليهم الكثير من التقلبات المزاجية Temperament Variables والتي يتم التعرف عليها من خلال الملاحظة، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير، التي تعطى للمعلمين والأهل ليجيبوا على فقراتها. (Bender,2001).ففي إحدى الدراسات أفاد المعلمين أن المزاجية التي يمتاز بها ذوي صعوبات التعلم تترك آثارها على أدائهم للمهام والواجبات التعليمية التي توكل إليهم، وهذه التقلبات المزاجية تحول دون التغلب على الكثير من الصعوبات التي يعانون منها.

ثامناً: الاكتئاب والانتحار

الاكتئاب Depression حالة من التبلد الانفعالي وفقد الطاقة الجسمية يبدو فيها المكتئب حزيناً، مثبطاً، خائر العزائم، لا يستطيع أداء عمل يحتاج إلى فترة زمنية طويلة ،عازفاً عن كل ما يدعو إلى بذل الجهد.(الوقفي،٢٠٠٣،ب).

ولعل اهم وأخطر ما في مرض الكآبة هو إمكانية قيام الفرد بالانتحار Suicide ومثل هذه الإمكانية لا يمكن التقليل منها في أي حال من حالات الكآبة.ومع أن طول مدة الكآبة وعمقها أكثر ملاءمة للمحاولة الانتحارية.إلا أن نسبة كبيرة من حالات الانتحار، وخاصة في مرحلة المراهقة وفي سن الرشد، تحدث بشكل اندفاعي سريع وعلى أثر تجربة نفسية طارئة تثير في النفس الكآبة والانفعال والرغبة في الموت دون توفر إنذار سابق من مرض الكآبة أو النية في الانتحار.(كمال،١٩٨٨).لدرجة أن نتائج الدراسات تشير إلى أن حالة الاكتئاب هي عامل مسبب في ٦٠٪ من حالات الانتحار.(الوقفي ،٢٠٠٣،ب).

وحديثاً تركز الكثير من الأبحاث على هذه القضية وبشكل ملحوظ وملفت في حقل الصعوبات التعلمية، حيث وجد أن أعداد الطلبة المنتحرين من ذوي صعوبات التعلم تفوق أعداد الطلبة ممن لا يعانون من صعوبات.حيث أشارت النتائج أن وجود ظاهرة الاكتئاب لدى ذوي صعوبات التعلم سوف تقود إلى خطر مؤداه الانتحار. (Bender,2000 , p. 239)

ولقد تفحص الباحثان ماج وبهرنز(Magg & Behrens , 1989) . مدى انتشار وشدة الاكتئاب لدى (٤٦٥) طالباً من طلبة المدارس الثانوية والذين تم تشخيصهم مسبقاً على أنهم يعانون من صعوبات تعلمية، حيث طبقت عليهم مجموعة متعددة من أدوات القياس لقياس الاكتئاب.فأشارت النتائج إلى أن ٢٠٪ من الذكور و ٣٢٪ من الإناث في المدارس الثانوية يعانون من اكتئاب شديد.

تاسعاً: ضعف الدافعية

إن الكثير من الطلبة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات هامة في الدافعية نحو انجاز الأعمال المدرسية، ويوصفون بأنهم متعلمون غير نشطين(Mercer,1997) . فهؤلاء الطلبة يفقدون الدافعية للتعلم نتيجة للفشل المتكرر والاحباطات المتلاحقة التي يواجهونها في حياتهم المدرسية.وتفيد الملاحظات إلى أن هؤلاء الطلبة كثيراً ما يعزون النجاح في المهمات شديدة السهولة إلى سهولة هذه

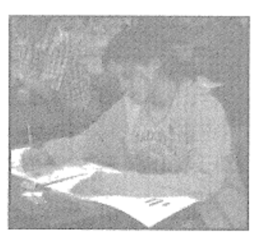


المهمات بينما يعزون نجاحهم في المهمات الشديدة الصعوبة إلى الحظ، وهذا الأمر له علاقة بما يسمى "مركز الضبط" المشار إليه سابقاً.

وفي المدرسة الثانوية على المعلمين أن يبذلوا قصارى جهدهم لإثارة الدافعية عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.وذلك من خلال: توفير بيئة داعمة، وتصميم برامج تيسر النجاح، وتكييف المهمات مع رغبات الطلاب، ونمذجة الرغبة في التعلم والدافعية نحوه.

الانتقال إلى المرحلة الثانوية

يعد انتقال الطالب ذي الصعوبة التعلمية إلى المرحلة الثانوية من الأمور التي قلما تسير بشكل سهل في أغلب الأحيان، مقارنة بما هو الحال عليه لدى الطالب الذي لا يعاني من هذه الصعوبات.فالطالب في هذه المرحلة لا يزال بحاجة إلى البرامج التربوية الخاصة والخدمات المساندة، وليس هذا فحسب بل أن موضوع "ما ستؤول إليه الحال" يصبح من الموضوعات التي تؤرق الطالب وأسرته أيضاً، فالشعور بالفشل وعدم القدرة على مجاراة المناهج الدراسية في هذه المرحلة، يُعد من العوامل المسببة لليأس والإحباط والخوف مما هو آت.



التعليم الأكاديمي

إن متطلبات هذه المرحلة تعتمد على ما تلقاه الطالب ذي الصعوبة التعلمية من مهارات في المراحل الدراسية السابقة، فالأساليب العلاجية لا يمكن أن تكون فعالة



إن لم تسر بشكل متسلسل، فليس من الحكمة بمكان أن طالباً ذا صعوبة تعلمية يُعرض عليه حل معادلة رياضية أو كيميائية وهو لا يتقن المهارات الحسابية الأولية (القسمة والضرب والجمع والطرح).فهذه المهارات يفترض أن يكون قد درب عليها في السابق.

يحتاج الطلبة ذوو صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية إلى تدخلات أكاديمية متنوعة، تعينهم فيما بعد على التكيف مهنياً واجتماعياً في مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية خصوصاً لأولئك الذين لا يكملون دراستهم الجامعية.

وفي هذا النوع من التعليم يتم التركيز على المهارات الضرورية والتي لا بد وأن يتقنها الطالب، مثل: مهارات الكتابة، والقراءة، والحساب، والاستيعاب القرائي للنصوص الكبيرة، ومهارة التلخيص، وأخذ الملاحظات، والإصغاء للمعلم أثناء الشرح، والاستعداد للاختبارات ذات الطبيعة المتنوعة،(Wallace,1988).والقدرة على طرح الأسئلة الهادفة.

ويعمد المعلمون في هذه المرحلة إلى التركيز على استخدام الوسائل السمعية والبصرية أثناء عرض الدرس و التي تحاكي صعوبة الأفراد، ومن هذه الوسائل: برمجيات الكومبيوتر ،والإنترنت ، والفيديو ، وأجهزة العرض، والخرائط، والأشكال، والنماذج والرسومات البيانية.

إضافة إلى تفعيل دور "التعلم الاستراتيجي" في هذه المرحلة بشكل أكبر مما هو الحال عليه في المرحلة الابتدائية.فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يعون الأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة العاديون لتنظيم أفكارهم أو الخطط التي يتبعونها في حل المشكلات المعقدة ولا يستطيعون اكتشافها بأنفسهم بالاعتماد على جهودهم الذاتية.

التأهيل المهني

التأهيل Habilitation هو إعادة التكيف أو الإعداد للحياة، حيث يشير تعريف منظمة الصحة العالمية إلى أن التأهيل هو الاستفادة من الخدمات المنظمة في



النواحي الطبية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية، بقصد تدريب الفرد ذي العجز للوصول به إلى أقصى درجات القدرة الوظيفية.

وتعتبر قضية تأهيل الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية مهنياً من القضايا الهامة والتي تركز غالبة المجتمعات عليها.إذ من خلال التأهيل المهني يمكن تنمية إمكانيات وقدرات ذوي صعوبات التعلم بهدف إعدادهم للعمل والإنتاج، ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع مما يؤدي إلى تحسين فرص العمل وتغيير اتجاهات الأفراد العاديين نحوهم من السلبية إلى الإيجابية.

خدمات التأهيل المهني

تتصل الحاجات الخاصة لذوي الصعوبات التعلمية في مجال التأهيل المهني بخدمات منظمة، ومتسلسلة، تهدف إلى تزويد هؤلاء الأفراد بالمهارات، والمعارف اللازمة للنجاح في العمل، وتشتمل هذه الخدمات على:

أولاً : التعليم المهني

إن تزويد الطلبة بتعليم مهني أثناء مرحلة الدراسة الثانوية يعد ذا فائدة كبرى ويفعل من عملية الانتقال إلى بيئة العمل فيما بعد المرحلة الثانوية، فهذا النوع من التعليم يهدف إلى تنمية السلوك المهني الملائم والقدرات والمهارات والمعارف المهنية للطلبة العاجزين ذوي الخبرة العملية السابقة المحدودة أو غير ذوي الخبرة المحدودة.ويقدم هذا التعليم خدمات عامة خلال المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية تتراوح بين التعليم الخاص وإعادة التأهيل المهني.وتسهم هذه الخبرة في التقييم والإرشاد المهنيين والتدريب على العمل والتكيف المهني ووضع أهداف العمل.(مكتب العمل الدولي،١٩٩٠).

ولقد أتيح لجيل كامل من الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية أن يتمتع بحرية الحركة والبحث في النظام التربوي العام منذ أخذت الدول المتقدمة في إصدار قوانين خاصة بهم.وقد أمكن الباحثين في هذه الفترة اقتراح أساليب تعليمية متنوعة، وتوليد نماذج واقتراح برامج لتعليم الطلاب ذوي الحاجات التربوية الخاصة في نطاق التربية الخاصة.

ويجدر بالذكر أنه وفي حال عدم اكتساب الطلبة للمخرجات المتوقعة منهم بعد انهائهم للدراسة الثانوية، فإنه يتوجب على فريق الخطة التربوية الفردية أن يفحص جدياً المواد التعليمية التي تقدم لكل طالب وبخاصة في مستوى المدرسة الثانوية.ولقد.بدأ الباحثون يعتقدون في السنوات المتأخرة بجدوى إجراء التغييرات في المنهاج إذا أردنا أن نمكن الطالب من إجادة عملية التكيف الاجتماعي، وتحسين نوعية الحياة بعد المدرسة الثانوية.وقد أوصي في هذا المجال بتغيرين رئيسيين: (١) توفير تعليم للمهارات الأكاديمية الأساسية جنباً إلى جنب مع تعليم المهارات الوظيفية أو مهارات الحياة.(٢) تعليم مهارات الحياة الوظيفية في الأوضاع الطبيعية (المنزل، والمدرسة، والمجتمع والعمل). فالطلاب يجب أن يكونوا قادرين على الأداء داخل المدرسة وخارجها.

المنهاج الوظيفي

ان المنهاج الذي يعطى للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية يجب أن يكون وظيفياً ويقصد بالمنهاج الوظيفي (المحتوى التعليمي الذي يركز على المفاهيم والمهارات التي يحتاجها الطلبة، من أجل تحصيل قدرة على التكيف مع الحياة. وتتحدد هذه المفاهيم والمهارات على المستوى الفردي من خلال التقييم الوظيفي، وتُوّجه نحو الحاجات الحالية والمستقبلية).وكما أن المهارات الأكاديمية تُعلم على أساس تسلسل منطقي، كذلك الأمر بالنسبة لمهارات الحياة أو المهارات الوظيفية، حيث يمكن أن تنظم في المنهاج بنفس الطريقة. إن الفكرة ليست وجود منهاجين منفصلين بل العمل على تحقيق تواصل فريد بين الطالب وحاجاته الحالية وحاجات ما بعد الدراسة الثانوية.وبقصد مساعدة الطالب على تحقيق تكيف ناجح بعد المدرسة الثانوية، فإن على المنهاج أن يرتبط بشكل وثيق بالمهارات التي سوف يحتاجها الطالب في التربية العامة وتنظم فعالياتها بوحي منها.وينبغي أن يُعطى الطلبة فرصة المشاركة بوضع برنامج تحضيري في كلية مجتمع أو الجامعة بعد المدرسة الثانوية.

ويمكن البدء بالمنهاج الوظيفي في أي وقت، ويوصي الخبراء باستخدام المنهاج الوظيفي من بداية سنوات المدرسة الأساسية.ووفق هذا المنحى فإن خطة



الطالب التربوية الفردية سوف تهدف إلى: (١) دمج المهارات الأكاديمية والوظيفية في خطة متكاملة. (٢) المساعدة في زيادة نمو الطالب في سنوات المدرسة في جميع المجالات والأبعاد (٣) وتسهيل الانتقال لبيئة ما بعد المدرسة الثانوية.

ويشير برولاين Broline.إلى ثلاثة أنواع رئيسية من المهارات التي تساعد على التكيف في سنوات ما بعد المرحلة الثانوية وهي: مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية الشخصية ، والمهارات المهنية.وهذه المهارات يجب أن توظف في مناهج المرحلة الثانوية لتحقيق الغاية آنفة الذكر، حيث لا بد للمنهاج الوظيفي الشامل أن يوفر تمكيناً من اكتساب مهارات الحياة في البيئات أو المهارات الرئيسية الثلاث.ومن الأمثلة الجيدة للمنهاج الوظيفي الشامل هو منهاج التربية المهنية المتمركزة على مهارات الحياة Life – Centered Career Education Curriculum ويعرض هذا المنهاج ثلاث فئات من المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية التي حددت على أنها مهمة للتكيف الناجح مع حياة الكبار وهذه المهارات هي:

١- مهارات الحياة اليومية

يشار أحياناً إلى مهارات الحياة اليومية بمهارات الحياة الاستقلالية، وهي المهارات الضرورية للأداء باستقلالية خلال الحياة الأسرية.فالناس الذين لديهم مهارات حياة يومية جيدة يصبحون كباراً مسؤولين في المنزل، والمدرسة والمجتمع، وبيئات العمل.إن تعليم مهارات اليومية ليست مسؤولية معلمة التربية الخاصة فحسب ولكنها أيضاً مسؤولية الوالدين والمعلم العادي وحتى الزملاء.وفيما يلي بعض الأمثلة من هذه المهارات:

- إدارة الأمور المالية
- الاختيار،والتدبير، والمحافظة على المنزل
- الاهتمام بالحاجات الشخصية
- الوعي على السلامة الشخصية والسلامة العامة

- إنتاج وتحضير الطعام
- شراء الملابس والعناية بها
- الانخراط في المجتمع
- استخدام تسهيلات الترويح عن النفس أو التسلية
- التكيف مع البيئة الاجتماعية المحيطة

٢-المهارات الشخصية والاجتماعية

تتصل المهارات الشخصية والاجتماعية بتوفير حياة قانعة ومنسقة في عالم الكبار، وتعتبر العلاقات مع الأقران والتعلم الاجتماعي مشكلة عامة للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية.حتى أن أصحاب العمل يرون بأن المهارات الاجتماعية والشخصية غير الملائمة كثيراً ما تسبب ترك العمل.وتعتبر مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والحماية الذاتية معايير أساسية في هذا المجال، ومن هذه المهارات:

- تحقيق إدراك الذات
- تحقيق الثقة بالنفس
- تحصيل السلوكيات الاجتماعية المطلوبة
- اكتساب الاستقلالية
- تطوير مهارات بين شخصية كافية
- اكتساب مهارات حل المشكلة
- التواصل الكافي مع الآخرين

٣-المهارات المهنية

يحتاج الكبار إلى أن يكونوا على درجة من الإعداد المهني كي يحققوا نجاحات مرضية في أعمالهم التي يشغلونها.ولكن في حالة الأفراد ذوي الصعوبات التعلمية فإن ارتفاع معدلات البطالة بين هؤلاء الأفراد، يعتبر تأكيداً على أن الإعداد المهني عامل هام لأي طالب يُتوقع له أن يدخل في القوى العاملة.ومن المهارات الضرورية في هذا المجال:



- معرفة واكتشاف الخيارات المهنية
- اختيار المهنة والتخطيط لاكتسابها
- تطوير عادات العمل الملائمة
- البحث عن العمل، والشعور بالاطمئنان فيه، والمحافظة عليه
- إظهار مهارات جسمية، ويدوية كافية
- الحصول على مهارات مهنية محددة في العمل

ثانياً : التقييم المهني

يهتم التقييم المهني Vocational Evaluation .بتحليل الحقائق والملاحظات المهمة المتعلقة بالطالب بغرض: تقييم قابليته للاستخدام، وتحديد احتمال إفادته من خدمات إعادة التأهيل، وتحديد المعيقات التي تعترض تدريبه وتوظيفه وتكيفه مع الوظيفة.والتقييم المهني هو "العملية التي تستخدم على نحو منتظم العمل الحقيقي أو المحاكى كنقطة انطلاق رئيسية في التنمية المهنية والتخطيط الوظيفي للفرد".(مكتب العمل الدولي،١٩٩٠).ويهدف التقييم المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى ما يلي:

١-مساعدة الطالب على اكتساب عادات العمل.

٢-تقديم العون والمشورة إزاء أي مشكلات اجتماعية قد تعترض طريق التشغيل من جديد

٣-إعادة التأهيل الطبيعي للطلبة .

٤-إجراء تقييم لقدرة الفرد على العمل، من النواحي الطبية، والنفسية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية.

٥-تحسين الحالة المعنوية للطالب ومساعدته على إدراك ما يمكن من قدراته، وعلى التفكير في مستقبله بروح إيجابية.

٦ -تشغيل الطالب ذي الصعوبة التعلمية بعد انتهاء فترة التدريب المهني بعمل يتناسب مع قدراته وخصائصه.

تحديد مستوى الأداء

يجدر بالذكر أن التقييم المهني يهدف إلى التعرف على مستوى الأداء العام للطالب ذي الصعوبة التعلمية من خلال الحصول على المعلومات من أنواع التقييم التالية:

التقييم الطبي: يهدف هذا النوع من التقييم إلى التعرف على حدود القدرات الوظيفية عند الطالب بالإضافة إلى تحديد نوع المعالجة التي تتطلبها حالة الطالب، والتعديلات الضرورية التي يجب أخذها بعين الاعتبار.حيث يجب أن يتضمن التقييم الطبي، معلومات عن الطالب، وتاريخ الأمراض الحالية والماضية، وتاريخ العائلة المرضي، والمظهر العام للطالب.

التقييم النفسي : إن المعلومات المستقاة من هذا النوع من التقييم، تتيح التعرف إلى حدود القدرات الجسدية لدى الطالب، والقدرات العقلية والادراكية، واتجاهاته، ورغباته ودافعيته.(Better,1979) .

التقييم الاجتماعي : يهدف هذا التقييم إلى تعرف التاريخ الاجتماعي للطالب وذلك من حيث علاقته مع أقرانه وأسرته.ومن الضرورة بمكان أنه وعند الحصول على معلومات كاملة أن توضع تلك المعلومات في سياقها البيئي والثقافي الذي يؤثر فيه ويتأثر به.

التقييم التربوي: يهتم هذا النوع من التقييم بالتعرف إلى الخبرات التعلمية للطلبة حيث يتم تشخيص المهارات اللغوية الأساسية في اللغة العربية والرياضيات، والتعرف على عادات الدراسة، ودراسة رد الفعل النفسي لمواقف التعلم، ومعلومات عن النشاطات غير منهاجيه ذات العلاقة بالتعلم.

ثالثاً : التوجيه والإرشاد المهني

تتضمن هذه المرحلة تقديم التوجيه لذوي صعوبات التعلم نحو مشاغل التدريب المهني المتوفرة التي تناسب حاجة السوق المحلي، وذلك بهدف تسهيل حصولهم



على عمل بعد تخرجهم من مركز أو مؤسسة التأهيل . وتشير توصيات منظمة العمل الدولية إلى أن التوجيه المهني يجب أن يتضمن توفير الخدمات التي سيقوم اختصاصيو التأهيل المهني بتقديمها للطلبة، وما تتطلبه هذه العملية من فحوصات طبية مسبقة وإرشادات المرشد المهني للطالب بهدف تحديد قدراته واستعداداته اعتماداً على دراسة حالته وحالة أسرته أيضاً. تجدر الإشارة إلى أن التوجيه والإرشاد المهني يشكل مرحلة فعالة في خطوات التأهيل المهني وذلك من خلال مساعدة الطالب ذي الصعوبة التعلمية في تعميق صلاته مع المشرفين والاختصاصيين، مما يزيد في دعمه نفسياً وله انعكاسات إيجابية –بشكل لا يقبل الشك– على القدرات الوظيفية للطالب.

رابعاً : التهيئة المهنية

يهتم اختصاصيو التأهيل المهني في هذه المرحلة بتطوير المهارات والمعارف العامة التي تهيىء الطالب ذا الصعوبة التعلمية للنجاح في المهنة التي سيدرب عليها في مؤسسة التأهيل المهني.والأهداف العامة التي يتوقع تحقيقها من خلال مرحلة التهيئة المهنية هي:

١- التعرف على ميول الطالب المهنية.

٢- التعرف على قدرات الطالب المختلفة.

٣- توفير شروط عمل مناسبة تمكن الطالب من التكيف مع العمل بعد انتهاء فترة التدريب المهني وتخرجه من مؤسسة التأهيل.

٤- تأهيل الطالب لممارسة أنواع العمل الإنتاجي المرغوب.

وبالإضافة إلى الأهداف العامة سابقة الذكر، هناك أهدافٌ خاصة لمرحلة التهيئة المهنية وهي:

١- تعريف الطالب بالأدوات والوسائل المستخدمة في التدريب.

٢- تطوير مهارات التآزر الحركي البصري لدى الطالب.

٣- تطوير مهارات السلامة العامة والوقاية من أخطار حوادث واصابات العمل.



خامساً : التدريب المهني

يتم التركيز في هذه المرحلة على تقديم التدريب للطالب في المهن التي تتناسب وقدراته وميوله، وتشير عملية التدريب المهني إلى المجالات العديدة من الخبرات والفرص التعليمية التي تساعد في تقدم وتحسن الأداء الوظيفي لذوي الصعوبات التعلمية، وتخدم أغراض تشغيلهم.(Bitter, 1979) .وترتكز عملية التدريب المهني أساساً على الخطة الفردية للتأهيل التي يقوم بالتخطيط لها اختصاصي الإرشاد والتوجيه.بحيث تشتمل هذه الخطة على نتائج التقييم المختلفة والتي اعتماداً عليها يتم وضع خطة التدريب للطالب والأهداف التي يُتوقع أن يتقنها في نهاية مدة التدريب.

سادساً : التشغيل

ينصب الاهتمام في هذه المرحلة على توفير فرص العمل المناسبة والملائمة لنوع التدريب الذي تلقاه ذي الصعوبة التعلمية في مؤسسة التأهيل المهني.وتعتبر هذه المرحلة من المراحل الحاسمة في خدمات التأهيل المهني، حيث أنها تبين مدى نجاح وفعالية الخدمات التي قُدمت لذوي صعوبات التعلم.وكذلك يساعد التشغيل في إيجاد فرص عمل تتناسب وقدرات ذوي صعوبات التعلم وتعمل على إعدادهم لتحقيق الكفاية الاقتصادية والاعتماد على النفس.

سابعاً : المتابعة في العمل

تهدف هذه المرحلة إلى تقييم ومساعدة ذوي الصعوبات التعلمية في عملهم في المهن التي تم تدريبهم عليها لضمان استمرارهم فيها، وتتطلب هذه المرحلة توفير خدمات الإرشاد والتأهيل المنتدبين من الجهة التي تخرجهم، تهدف إلى متابعة ومراقبة أداء الأفراد خلال تأديتهم للأعمال للتأكد من مستوى إتقانهم وتكيفهم مع العمل.

الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية إلى العمل

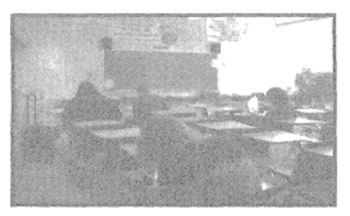
يمر الفرد على مدى سني حياته بمراحل مفصلية تتسم كل منها بخصائص ومتطلبات تميزها عن غيرها.كما أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتطلب درجة ملائمة من النمو والمهارات والخبرات.ويمكن القول أن مرحلة المراهقة تمثل نقلة كبيرة في حياة



الفرد.وفي معظم الحالات يحتاج الفرد إلى دعم خارجي أو برنامج منظم ييسر انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى، ولتجنيبه أي مخاطر قد تهدد بناءه النفسي واستقراره الاجتماعي أو سلامته الجسمية.

والطلبة ذوو الحاجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم ، وهم في مقتبل الشباب ، أكثر حاجة من غيرهم إلى برنامج منظم وخدمات متخصصة لمساندتهم في العبور إلى عالم البلوغ والاستقلالية.وفي مطلع التسعينيات من القرن الماضي بدأت هذه البرامج والخدمات في التبلور في مجال التربية الخاصة، وباتت تعرف بخدمات الانتقال Transition Servicesوالتي هي عبارة عن: مجموعة من النشاطات المنسقة والمتكاملة والمصممة لإعداد الطلبة من أجل تحقيقه مخرجات متوقعة منه في مرحلة الرشد كالإلتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي، أو التدريب المهني، أو التعليم المستمر، والدخول إلى سوق العمل والعيش باستقلالية وتعزيز مشاركته الاجتماعية.(القريوتي،٢٠٠٥). وتعتمد هذه النشاطات على الاحتياجات الفردية الخاصة لكل طالب واهتماماته واختياراته، وتشمل هذه النشاطات التعليم والخبرات المجتمعية، وتحديد الأهداف المتعلقة بالتعليم ما بعد المدرسة، والأهداف المهنية والأهداف الحياتية.

ويجدر بالذكر أن هناك الكثيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يكملون دراستهم الجامعية بل يتوجهون مباشرة إلى سوق العمل، وقد يعود ذلك إلى عدم وجود الإمكانيات اللازمة للمرحلة الجامعية سواء أكان ذلك من الناحية الاجتماعية أم مما يتصفون به من خصائص أكاديمية، أو وجود عوائق اقتصادية، أو جميع العناصر الآنفة الذكر مجتمعة. (Bender,2000).





وفي حالة الطلبة الذين لم يلتحقوا بالتعليم المهني بعد المرحلة الإعدادية واستمروا بالدراسة في المرحلة الثانوية ولم يلتحقوا بالدراسة الجامعية، فهؤلاء الطلبة بحاجة إلى ما يسمى "التدريب المتسارع" Accelerated Training .وهو عبارة عن فترة قصيرة من التدريب المهني تقدم للفرد لتمكينه من الالتحاق بمهنة معينة على الفور، والقيام في البداية بدائرة محدودة من العمليات، وتشمل إمكانية حصوله على مزيد من التدريب وتوسيع دائرة عمله من خلال الخبرة المكتسبة أثناء العمل.وليس هذا فحسب، بل إن الدورات التدريبية المكثفة التي يتم عقدها تسهم بشكل فعال في إعداد هؤلاء الطلبة اعداداً مهنياً.(مكتب العمل الدولي،١٩٩٠).

خدمات التطوير المهني المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

في مرحلة ما بعد المرحلة الثانوية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومراكز التطوير المهنى في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية.والتى تم تحديدها على أنها تقدم خدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن عدداً كبيراً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يحصلون على الخدمات من خلال مراكز التطوير المهنى، وأن المدربين في مراكز التطوير المهنى لديهم وعيٌ محدودٌ ومعرفة بسيطة بخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (Bettencourt,& Bonara,1995)

التخطيط الانتقالي

التخطيط الانتقالي هو مشاركة تتضمن الطلاب ذوي الصعوبة، وعائلاتهم، والعاملين في الخدمات المدرسية وما بعد المدرسة الثانوية، وممثلي المجتمع المحلي، وأصحاب العمل والجيران.ويهدف إلى مساعدة الطالب على اختيار وضع معيشي، والتأكد من تخرجه مزوداً بمهارات اجتماعية، وتمكينه من الانتساب إلى تعليم ما بعد المرحلة الثانوية إذا كان يرغب في ذلك.ولأن الصغار من ذوي صعوبات التعلم يعانون من درجات مختلفة من العجز و القابليات، فإن التخطيط الانتقالي يجب أن يكون مرناً لمواجهة الاحتياجات



المتنوعة.ولا بد من أن يُباشر بمثل هذا التخطيط مبكراً بشكل يُؤَمَّل منه أن يوفر للطلاب خلال سنوات المدرسة الفرص والخبرات التي تهيئهم لبيئات ما بعد المدرسة، وتوفير الوقت لإعادة النظر في تصميم الاستراتيجيات عبر تلك السنوات.

خطة الانتقال الفردية

تعتبر عملية التخطيط الانتقالي جزءاً لا يتجزأ من الخطة التربوية الفردية، ذلك إن الخطة التربوية الفردية يجب أن تذكر الخدمات الضرورية للطالب التي تيسر له الانتقال لبيئة ما بعد المدرسة.وهذه الخطة تتكون من وثائق تخطيط سنوية تضع أهدافاً لإنجازها أو اتقانها مع نهاية العام.ولكي يمكن دمج الانتقال في الخطة التربوية الفردية فإن جميع الأهداف يجب أن تختار اعتماداً على مستوى الأداء الحالي والبيئة المستقبلية المتوقعة.

يجب أن تذكر الخطة التربوية الفردية حاجات الانتقال في سن ستة عشر عاماً، إذا كان ذلك ملائماً في سن الرابعة عشرة وربما قبل ذلك.إنها تؤكد أو تقر بأن التطور المهني عملية مستمرة طوال الحياة وتبدأ بدخول الطالب المدرسة الأساسية، ويمكن للخطة التربوية الفردية أن تستوعب خطة الانتقال وتدمجها باستخدام المكونات التالية:

- وصف للقدرات والمحددات وارتباطها بالحاجات الحالية والمستقبلية.
- التعاون بين موظفي المدرسة مثل المدرسين المهنيين والمدرسين الخاصين والمرشدين والمدرسين العامين والممرضات.
- التنسيق بين المجتمع والعاملين في برامج الخدمة كمصادر للمعلومات.
- مشاركة الوالدين والطلاب بشكل نشط في عملية التخطيط.

والشكل (٧-١) يوضح نموذج خطة الانتقال الفردية Individual Transition Plan (ITP)

خطة الانتقال الفردية

Individual Transition Plan

اسم الطالب: الصف:

تاريخ ال ITP : من // إلى // المدرسة:

المشاركون

الأهل............................ التوقيع.................................

ممثل مديرية التعليم .... التوقيع.................................

المعلمون............................ التوقيع.................................

آخرون.............. ...... التوقيع ....الدور.........................

.... التوقيع .... الدور ....

الأهداف الحياتية

الأهداف	النشاطات	الأشخاص
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....



أهداف العمل

الأهداف	النشاطات	الأشخاص
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....

ملاحظات

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....



الخطة المهنية التربوية الفردية :

إن اجتماع فريق الخطة التربوية الفردية يعتبر أساسياً للتنسيق وتطوير خطة الانتقال،ويتوجب على منسق الخطة المهنية التربوية الفردية أن يجمع فريقاً يضم مشاركين يمكنهم تلبية حاجات الطالب.وإذا كان أعضاء فريق الخطة المهنية التربوية الفردية من المجتمع ومؤسسات الخدمة غير قادرين على حضور اجتماعات تلك الخطة بشخصهم، فإنه من المهم الحصول على مدخلاتهم والمعلومات المتوافرة لديهم لأخذها بعين الاعتبار في الاجتماع.

فريق الخطة المهنية التربوية الفردية: الأدوار والمسؤوليات

تقوم الأسر وكذلك الاختصاصيون بدور فعال في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الانتقال من مرحلة الدراسة الثانوية المهنية إلى سوق العمل، وذلك من خلال تنفيذ المسؤوليات والأدوار التي تناط بكل منهم والتي بالتالي تساعد بدورها في عمليتي التأهيل والتشغيل. إن تظافر الجهود التعاونية المنظمة من قبل المؤسسات والأفراد أمر تفرضه الضرورة إذا أردنا النجاح للخطة المهنية التربوية الفردية وذلك لإعداد الأفراد ذوي صعوبات التعلم للعمل والحياة المستقلة.إن الأدوار الأساسية لفريق الخطة المهنية التربوية الفردية المكون من عدد من الاختصاصيين ومن الأسر أيضاً؛ يجب أن تتركز على تنظيم الخطة وتنفيذها وتقييمها، والتأكد من تزويد الطالب بالمصادر والخدمات المساندة، فإن مثل هذه النشاطات كفيلة بجعل خطة الانتقال ناجحة ومثمرة.أما الفريق المسؤول عن تطوير وتنفيذ الخطة المهنية التربوية الفردية فيمكن أن يتألف من:

١. معلمو التربية المهنية

يساعدون في تزويد الطالب بما يساعده على التطور المهني واكتساب الخبرات،وبتعليم مهني محدد، ويحددون أماكن الإحلال والتعليم في المجتمع المحلي ويقدمون التوصيات بشأن المساندة والدعم الضروريين، ويزودون الطلبة بتدريب مهني محدد، ويساعدون في تعيين مواقع التدريب المهني للطلبة، ويتابعون الطلبة في مرحلة ما بعد التدريب ،ويجمعون المعلومات المستقاة من أدوات التقييم المتنوعة، ويطورون الخطط المهنية التربوية الفردية ، وخطط الانتقال الفردية.



٢. المعلمون الأكاديميون

ويقوم هؤلاء بتعليم أو دعم المهارات الأكاديمية العامة.مثل: الحساب، والاتصال، والقراءة، والتفكير الانتقالي، والتي حُددت على أنها ضرورية للمسار المهني الذي اختاره الطالب.

٣. إختصاصيو التربية الخاصة

يساعدون في جمع المعلومات الضرورية لوضع أهداف الخطط التربوية للطالب ذي الصعوبة التعلمية، وينسقون الخدمات والمصادر ويزودون الطالب بتعليم وتعزيز مباشرين ، كما يساعدون في الموافقة أو المطابقة بين حاجات الطالب وميوله والمسار المهني الملائم له. ثم انهم ينسقون نشاطات الخطة المهنية التربوية الفردية من مستوى ما الى المستوى الذي يليه و مثال ذلك، تسهيل انتقال أو حركة الطالب من المدرسة الأساسية إلى الإعدادية ومن المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، وذلك لتوفير انتقال شامل من غير عقبات خلال البرنامج المدرسي والبرنامج الذي يليه.

٤. موظفو المساندة المدرسية

يتمتع هؤلاء الموظفون بالعديد من الخبرات والتنوع في الخلفيات التي يمكن أن تستخدم لتنفيذ النشاطات المطروحة في الخطة المهنية التربوية الفردية، كمعلمي العلاج الأكاديمي، ومعلمي المصادر، والاختصاصيين النفسيين، ومعالجي النطق، ومراقبي العناية الشخصية، ومدربي العمل.

٥. المؤسسات الخدمية والعاملين في خدمة الكبار

يقدم هؤلاء معلومات محددة تتعلق بما يلي: نمط ونوع الخدمات المتوافرة في هذه المؤسسات والمتطلبات التي تؤهل الفرد لتلقي الخدمات، وتوافر الخدمات على المستوى المحلي، وأساليب تقديم الطلبات، والشخص الذي يجب الاتصال به، والموقع ورقم الهاتف.

٦. مرشدو إعادة التأهيل المهني

إن الأفراد ذوي صعوبات التعلم وحتى عام ١٩٨١ كانوا مستثنين من أهليتهم لإعادة تأهيلهم مهنياً ، ذلك أنهم لا يعتبرون من ذوي العجز العقلي أو الجسمي (Brown & Aylward. 1992) ولكن ومع تزايد حركة البحث في ميدان

التربية الخاصة عموماً وفي حقل الصعوبات التعلمية بشكل خاص، وازدياد عدد الطلبة من ذوي الصعوبات والذين هم بحاجة إلى تأهيل مهني، أسند إلى المرشدين المهنيين أدوار مثل: تقديم معلومات عن التطور الشخصي والمهني، وإجراء وتنسيق نشاطات التقييم المهني، والمساعدة في تنسيق الخدمات المساندة الموثقة في الخطة المهنية التربوية الفردية، ومتابعة متطلبات التخرج والدبلوم، بالإضافة الى دراسة موقع العمل من حيث مدى ملاءمته لنوع الصعوبات التي يعاني منها الطالب، وتزويد الطلبة بالخدمات الداعمة التي تساعدهم على التكيف مع طبيعة العمل وبيئته. وتوعية المجتمع من خلال تعزيز التكامل بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مواقع العمل التي يشغلونها. (Brown,1992)

٧. الإداريون

وهؤلاء يدعمون الاتجاه الإيجابي نحو برنامج الانتقال كما تم تطويره من خلال الخطة المهنية التربوية الفردية ، ويزودون الفريق بالمصادر اللازمة لتنفيذ نشاطات وخدمات تلك الخطة.

٨. العاملون في التعليم بعد الثانوي

يتمثل عمل هؤلاء بتقديم معلومات عن البرامج التعليمية المتوافرة، وأساليب ومتطلبات الانتساب، والخدمات المساندة التي يُزود بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والاستراتيجيات المفصلية التي وضعت من وحي البرامج في المرحلة الثانوية.

٩. موظفو وأعضاء مجتمع رجال الأعمال

يزودِ هؤلاء، فريق الخطة المهنية التربوية الفردية، والذي يديره منسق عام، بمعلومات قيمة فيما يتعلق بحاجات سوق العمل من الوظائف والصناعة والتغير في التكنولوجيا، وتأثير البرامج التعليمية والمنهاج، وتوقعات العمل الحالية والمستقبلية. كذلك يمكنهم أن يُزودوا بالأماكن التعليمية ويشاركوا في نشاطات الانتقال .

١٠. أصحاب العمل

يقدم أصحاب العمل المساعدة في عملية إنتقال الأفراد من المدرسة الثانوية إلى العمل من خلال تدريب الطلبة في ورشهم ومصانعهم. والتعاون والتنسيق مع القائمين على خدمة هؤلاء الطلبة من معلمين ومعالجين ومرشدين واسر.(Better, 1979).



١١. منسقو خبرات العمل

وهـم موظفـون في المدرسـة تتضمن مسؤولياتهم الاولية تطوير أماكن العمل، وتوفـير المسـاندة، ونقـل الطـلاب إلى أمـاكن العمـل، والإشـراف على تقديم الطالب، وضباط اتصال بين برامج المدرسة وأصحاب العمل.

١٢. الأهل

يسـاهم الأهـل في عمليـة الانـتقال مـن خـلال مساعدة المراهقين من ذوي صـعوبات التعـلم على تطوير أهداف مهنية واقعية، ويسهـمون كذلك في رسم الخـطط المهنـية الـتربويـة الـفـردية. ويعتـبر الأهـل عنصـراً فـاعلاً في مسـاعدة المـراهق عـلى الاستكشـاف المهـني والـتعرف إلى الخـيارات المتاحة في السوق المحلي.(Brown, 1992) وترسـيخ مـبدأ الاستقلالية عند المراهق من خلال تكليفه بمهام تشعره بتحمل المسؤولية سواء أكان ذلك في البيت أم بالتنسيق مع المدرسة.

١٣. الطلبة

إن أدوار الطلـبة المفترضـة هـي تحديـد مسـاراتهم المهنـية، واقـتراح نشـاطات وخدمـات لخطـة الانـتقال الخاصـة بهـم، وتـزويد الآخـرين بتغذية راجعة حول نوعية الخـبرات والخدمـات الـتي سـبق وأن زُودوا بهـا، إضـافة لمـا يطـرحوه عـن أفضلياتهم ورغـباتهم، وكذلـك عـن الـتزامهم بالخطـة، ولـيس هـذا فحسب فالمراهقون من ذوي صـعوبات التعلم في المرحلة الثانوية يفترض أن يكونوا على قدر من المسؤولية.في تطوير واختـيار أهـداف الانـتقال.فـبرامج التأهـيل المهـني تعزز من ثقة الطالب بنفسه وتشعره بتحمل المسؤولية، وهذا من شأنه أن يساعد في صياغة الخطة المهنية التربوية الفردية.

١٤. أخصائيو الانتقال

يقـوم أخصـائيو الانـتقال بمهمـة التنسـيق والـتعاون بـين المدرسـة والأسـرة والعـاملين في خدمات الكبار ممن يساعدون الطالب في عملية الانتقال.وتتباين أدوارهم ومسؤولياتهم تبعاً للطالب الذي تُقدم له الخبرة.

وربما لا يتيسر لجميع أعضاء فريق الانتقال أن يعملوا معاً في الوقت نفسه.مما يوجب على المعلمين والمهنيين الآخرين والأسر البحث عن أي مصدر متوافر للمساعدة والإفادة منه.ومن المهم أن نتذكر أن التخطيط الانتقالي ليس علماً محددا بل فنـاً؛ إذ أنـه يتوجب على أعضاء الفريق أن يسألوا أنفسهم سلسلة من الأسئلة لمساعدتهم في توجيـه عملية التخطيط الانتقالي. وفيما يلي بعـض الأسـئلة الـتي حـريٌ بفريـق الخطـة المهنيـة التربوية الفردية أن يطرحها على نفسه:

1. ما المؤسسة ومن الفرد الذي يُفترض أن يتحمل قسطاً مـن المـسؤولية فيمـا يتعلـق ببرنامج الطالب ؟

2. متى يبدأ كل نشاط أو خدمة انتقال ؟ وكم من الوقت سيستغرق كل منهما ؟

3. ما المحك الذي يجب أن يُستخدم للحكم بأن التخطيط الذي طُرح في الخطـة المهنيـة التربوية الفردية قد نفذ بنجاح أم لا ؟

دراسة أثر العمل في التنمية البشرية

لذوي الاحتياجات الخاصة : دراسة مسحية

هدفت الدراسة الى القاء الضوء على العلاقة بين أثر العمل على العـاملين مـن ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحقيق التنمية البشرية لهم من جهة وعلى معرفة الاتجاهات الرئيسة لعملية التنمية البشرية لهم من جهة أخرى.

وقد اعتمدت الدراسة علـى أداة اسـتبيان لقيـاس التنميـة البـشرية لهـم، وقـد شملت عينة عشوائية مكونة من (76) فـرداً مـنهم ، تنقـسم إلى (60)مـن الـذكور ، و (16) من الإناث بمحافظة الفيوم بجمهورية مصر العربية.

وقد خلصت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق معنوي بـين ذوي الاحتياجـات الخاصة العاملين في عملية التنمية البشرية تبعاً للجنس والحالة الاجتماعية، بينمـا يوجـد



فرق معنوي بينهم في التنمية البشرية تبعاً لنوع العمل الذي ألحق به ذوو الاحتياجات الخاصة. وأوضحت الدراسة الاتجاهات الرئيسة لعملية التنمية البشرية لهم من خلال استخدام التحليل العاملي.

قد أوصت الدراسة بضرورة مواصلة الجهود في مجال تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة، وفتح سوق العمل لهم للمشاركة الفعالة في عملية التنمية لأجل المجتمع.

(الخولي ، 2005).

مرحلة الدراسة الجامعية

تمهيد

إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يصلون إلى مرحلة الدراسة الجامعية حاملين معهم مستويات متدنية من التحصيل الأكاديمي، ومشكلات اجتماعية لازمتهم عبر سني حياتهم في المراحل الدراسية السابقة (Bender, 2001). وهذا مما لا ريب فيه يقودهم إلى مواجهة صعوبات تفرضها متطلبات المرحلة الجديدة وهي الدراسة الجامعية، فهؤلاء الطلبة يواجهون صعوبات تتعلق بطبيعة المساقات الدراسية، والحياة الجامعية بشكل.

وجدير بالذكر أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد ينجحون في الدراسة الجامعية وقد لا ينجحون، وهذا أمر يتوقف على عوامل عدة منها: نوعية الصعوبة وشدتها، والاستراتيجيات والتكييفات التعليمية المقدمة، وطبيعة الخدمات والمصادر المساندة. *(Mclougline,et al;1987)* إضافة لما سبق فإنه يوجد بعض الطلبة ممن تم إكتشاف صعوباتهم في هذه المرحلة، والبعض الآخر قد شخص قبل دخول الجامعة على أنه ذو صعوبة تعلمية في مهارة أو اكثر من المهارات اللغوية الأساسية. *(Cordoni.1982)*.إلا أنه وفي كلتا الحالتين لابد من إتخاذ التدابير اللازمة لمساعدتهم على التكيف الاجتماعي والأكاديمي مُواكبةً مع ما تفرضه هذه المرحلة من متطلبات.

تشخيص الطلبة

تعتبر عملية تشخيص الطلبة الذين يستعدون للالتحاق بالجامعات أمر في غاية الضرورة، سواء كانوا عاديين أم من ذوي صعوبات التعلم.وهذه العملية هي سابقة



لعمليـة الانتقـال إلى الجامعـة والبـدء بالدراسـة.(Cordoni.1982).علـى أي حـال إن تشخيص أحد طلبة الجامعات على أنه يعاني من صعوبات تعلمية في مجال أو أكثر، يـتم في الأغلب من خلال المعايير نفسها، والمحكات المُعتَمَدَة في تشخيص مثل هـؤلاء الطلبـة في المراحـل التعليميـة الـتي تـسبق المرحلـة الجامعيـة (Wallace.1988).وهـي: (محـك الاستبعاد، ومحك التباين، ومحك التربية الخاصة، والمحك العصبي).إلا أن ما يجعـل الأمـر مختلفاً في مرحلة الدراسة الجامعية، هو أن الطالب نفسه يصبح مصدراً ثرياً للمعلومات، وذلك من خلال ما تعبر عنه إدراكاته الشخصية لمواطن قوته ومواطن ضعفه، وتصوراته المدركة لأهدافه المستقبلية.

ومن الضرورة بمكان القول أنه لا يوجد في جميع الكليات أو الجامعـات أدوات متخصصة لتشخيص الطلبة الذين يُشك بأنهم من ذوي صعوبات التعلم،إلا أنه غالباً ما يخضع جميع الطلبة إلى إمتحانات لقياس مستوى الكفاءة المعرفية، والخبرات المكتسبة عند الطالب، وغالبا ما تطبق الكليات والجامعات "مقياس وكسلر للكبـار" كـأداة للتأكـد مـن سلامة القدرات العقلية، إلا أن هذا المقياس لا يمكن من خلاله التعرف على أن طالـب ما يعاني من صعوبات تعلمية فهو يزودنا بنسبة ذكاء الفـرد فقـط .أمـا في حـال الطلبـة ذوي صعوبات التعلم الذين تم تشخيصهم على أنهم ذوو صعوبات، فالأمر بالـضرورة يختلف؛ فهؤلاء الطلبة تتعامل معهم بعـض الكليـات والجامعـات ضـمن آليـة تقييميـة تتناسب وقدراتهم وإمكاناتهم التي تحددها التقارير التراكمية المحفوظة في ملف الطالب. .(Cordoni,1982)

فضلاً عن ذلك فإن تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الجامعة من خلال اختبارات معيارية قد لا يكـون فعـالا، أي أنـه قـد لا يخـدم الاسـتراتيجيات العلاجيـة فيمـا بعـد، فـالكثير مـن الجامعـات تعتمـد اختبـارات وأدوات غـير رسميـة وأساليب تقييم قائم على المنهاج.

وهناك اهتمام كبير أيضاً بالمقابلات التي يجريها المختصين مع مثل هؤلاء الطلبة ومـع أسـرهم، وبالملاحظـات الـتي تـدوّن حـول سـلوكيات الطلبـة الاجتماعيـة



والأكاديمية. وتجدر الإشارة إلى أن الاختبارات والمقاييس العقلية والتحصيلية قد لا توفر المعلومات ذات الطبيعة الشخصية والانفعالية والتي من المهم جداً معرفتها عن الطلبة في تلك المرحلة التعليمية من حياتهم. (Wallace. 1988) .

مراحل الانتقال إلى الجامعة

إن أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يقبلون في الجامعات آخذة بالتزايد منذ عقد الثمانينيات. ولكن ما يسترعي الانتباه أن الكثير من هؤلاء الطلبة لا يكملوا الدراسة الجامعية (Brawn & Aylward ,1992, p.198) . وهذا مدعاة إلى إعادة النظر في البرامج والخدمات التي تقدم للطلبة، وفي أسس القبول المعتمدة في الجامعات لهؤلاء الطلبة. وفيما يلي المراحل التي تمر عبرها عملية انتقال الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الجامعات:

المرحلة الأولى: الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة

في هذه المرحلة يحتاج الطلبة من ذوي الصعوبات التعلمية وأسرهم إلى معلومات حول خيارات الجامعات أو الكليات فيما يتعلق بالتخصصات، والساعات المعتمدة، والتكلفة الاقتصادية، وغيرها من الاستفسارات وهذه يمكن تزويد الطالب وأسرته به من خلال الكتيبات المطبوعة، واللقاءات والإعلانات. إضافة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة بحاجة إلى فهم واضح حول الفرق الرئيسي بين مرحلة الدراسة الثانوية ومرحلة الجامعة أو الكلية ، وذلك من حيث: مهارات الدراسة، وكيفية التقدم للاختبارات، وعدد أيام الدوام ، والقراءات، والتعيينات، والمشاريع المطلوبة .

ولقد طورت خطة الكلية الفردية (**I.C.P**) (Individualized College Plan) . ليتمكن الطلبة من ذوي الصعوبات التعلمية من معرفة مواطن قوتهم ومواطن ضعفهم، وتحدد في هذه الخطة التكيفات والخدمات ذات العلاقة، وتصاغ الأهداف طويلة وقصيرة المدى. فتطبيق هذه الخطة يساعد الطلبة في التغلب على المعيقات التي يواجهونها في البيئة التعليمية الجديدة. (Brown,1992)

المرحلة الثانية: الالتحاق بالجامعة والتخرج منها

لضمان نجاح الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في مرحلة الدراسة الجامعية فإن هذا يتطلب إجراء بعض التغييرات في عملية إعداد هؤلاء الطلبة، وذلك في البيئة التي يتفاعلون فيها ومن خلالها.لأن هذه التغييرات تسهم وبشكل فعال في إحداث التكيُّف اللازم على الصعيدين الأكاديمي والاجتماعي ومن هذه التغييرات نذكر.

1- إعداد الطلبة

إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الجامعات بحاجة إلى برامج علاجية تعنى بمواطن الضعف لديهم ، وبحاجة إلى تعليم خاص أحياناً، وإلى خدمات إرشادية جماعية وفردية، وإلى مشرفين معينين يوجهونهم في البداية حول إختيار التخصصات والمساقات المراد دراستها في كل فصل.(Patton &Polloway,1987).إلا أن اختلاف الخصائص الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم يمثل تحدياً للعاملين مع هؤلاء الطلبة في تلك المرحلة مما يستدعي تفعيل أسس التقييم والأدوات المطبقة.

2- التكييفات التعليمية

هناك الكثير من التكييفات والتغيرات التي تعهد بها إدارة الجامعة إلى الأساتذة المحاضرين، وللأقسام العلمية لاتباعها وتنفيذها فيما يتعلق بالبرامج الخاصة بالطلبة ذوي الصعوبات التعلمية.فهؤلاء الطلبة وعند دخولهم إلى الجامعة بحاجة إلى الكثير من التكيفات التي تساعدهم على التكيف والتقبل الاجتماعي من قبل الآخرين، والتي من شأنها أن تسهم في تقدمهم الأكاديمي.والتكييفات غالباً ما تكون في استراتيجيات التدريس، وفي المهارات التي تساعد الطلبة في الأعمال القرائية والكتابية، وفي تكييفات تتعلق بآلية تقييم أعمال وواجبات الطلبة.

3-استراتيجيات التدريس:

- تزويد الطلبة بتعليمات تنظيمية مثل (العناوين الرئيسية للموضوعات ، وبرنامج بالمشروعات، والقراءات المطلوبة ، والاختبارات).



- استخدام قائمة بالعناوين المهمة في المحاضرة ، وتعريف المصطلحات الهامة على السبورة .
- استخدام جمل قصيرة كمفاتيح لبدء المحاضرة.
- السماح للطلبة باخذ الملاحظات اثناء المحاضرة.
- السماح للطلبة بنقل الملاحظات الكتابية من زملائهم.
- السماح للطلبة بتسجيل المحاضرة على شريط كاسيت.
- تشجيع المناقشات الصفية.

مساعدة الطلبة في أعمالهم القرائية والكتابية:

- تزويد الطلبة بعناوين الفصل الرئيسية.
- السماح للطلبة باستخدام القواميس ، والكومبيوتر للتحقق من التهجئة.
- السماح للطلبة باستخدام الآلة الحاسبة في محاضرات الرياضيات والعلوم.
- السماح للطلبة بوقت إضافي لإكمال الواجبات الكتابية.

4-استراتيجيات التقييم:

- إعطاء الطلبة وقتاً إضافياً لإكمال حل التمارين المطلوبة.
- إعطاء الطلبة وقتاً كافياً للدراسة قبل البدء بحل التمارين أو قبل اختبارهم.
- التجاوز عن بعض الأخطاء القواعدية غير الرئيسية في الامتحانات أو التمارين .
- إعادة تعليمات الامتحان للطلبة قبل أن يبدأوا الإجابة.
- التنويع في طبيعة الامتحانات (صحيح أم خطا، الاختيار من متعدد، المزاوجة، الامتحانات الشفوية، التسجيل الصوتي ...).

5-المصادر المؤسسية

إضافة الى التكييفات آنفة الذكر، فإن ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى مصادر معلومات وخدمات جامعية فعالة تتميز بالتنسيق فيما بينها، وذلك لبلوغ أقصى ما أمكن من درجات التكيف لدى هؤلاء الطلبة، وهذه المصادر هي:

الأفراد وهم:

- لجنة التربية الخاصة
- منسق صعوبات التعلم
- اختصاصيو صعوبات التعلم
- مسجلو الملاحظات
- الرفاق المعلمين
- القُراء

الخدمات، تتضمن:

- الإرشاد الأكاديمي
- أجهزة كومبيوتر ، فيديو ، مسجل
- الإرشاد المهني
- خدمات تشخيصية
- الإرشاد الفردي
- مجموعات المساعدة الذاتية
- التعليم الخصوصي



المقررات الخاصة، وهي:

- تعليم استراتيجيات التعلم
- مقررات علاجية
- تدريب المهارات الاجتماعية
- مقررات مهارات الدراسة

المرحلة الثالثة: الانتقال من الجامعة إلى سوق العمل

الطلبة الذين ينهون الدراسة الجامعية يتوجهون إلى سوق العمل، وهذا الأمر يعد طبيعياً بالنسبة للطلبة ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم، ولكن ليس الأمر كذلك بالنسبة إلى خريجي الجامعات من ذوي صعوبات التعلم.



الفصل الثامن

صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين بين النفي والإثبات

- عرض تحليلي للمفاهيم.
- التصنيف.
- التشخيص.
- انماط المتغيرات التعليمية الشائعة عند الموهوبين.
- اختيار الاستراتيجيات التعليمية.

8

8

الفصل الثامن

صعوبات التعلم عند الطلبة الموهوبين: بين النفيّ والإثبات

تمهيد:

إن وجود طفل شُخص على أنه موهوب وفي الوقت نفسه يعاني من صعوبات في التعلم، يعد للوهلة الأولى أمر يستدعي الاستغراب والدهشة لدى البعض. ذلك أن الفكرة السائدة هي أنهم لا يعانون أياً من المشكلات الأكاديمية التي تتعلق بالمواد الدراسية ، وإن وجدت مشكلات فهي غالباً ما تنحصر في إدارة وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة بهم مثل: جدولة الوقت ، واختيار الاختصاصيين والخبراء ، والتعيينات الدراسية ، وعلاقة الأهل مع الاختصاصيين وإدارة المدرسة.

إلا أن التوجهات التربوية الحديثة في حقل الموهوبين تشير إلى أن هناك أطفالاً موهوبين وفي الوقت نفسه يظهرون أعراضاً لصعوبات تعلمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم(Wallace, 1988, P. 374) ، وأصبح يطلق على أفراد هذه الفئة اسم "الأطفال ذوو الاستثنائيين" Dual Exceptional Children.ويقصد هنا بالاستثنائيين الموهبة وصعوبات التعلم

عرض تحليلي للمفاهيم

على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل في هذا المجال من قبل الباحثين والاختصاصيين من خلال ما يقومون به من دراسات وأبحاث ؛ إلا أنه توجد صعوبات كثيرة في تعريف وتفسير مصطلح "ذوي الاستثنائيين". ففي هذا الصدد أشار فاغن (Vaughn , 1989) بأن تقديم تعريف للأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعد تعريفاً محملاً بالتناقض الظاهر بشكل لم تعاني منه أي فئتين أخريين من فئات التربية الخاصة من مشكلات مفاهيمية وإجرائية كما هو حاصل في صعوبات التعلم والموهبة. ويرجع



سبب الصعوبة الكبيرة في وضع تعريف لهذه الفئة من الطلاب إلى عدم وجود إجماع تربوي على مفهوم معين لكل من الموهبة وصعوبات التعلم أصلاً كفئات مستقلة. وفيما يلي عرض للمفهومين اللذين يشكلان فئة "ذوي الاستثنائيين".

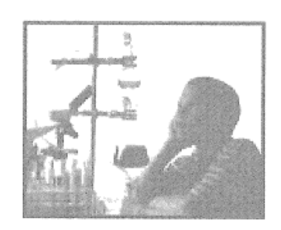
أولاً: الموهبة

ليس من السهل العثور على تعريف جامع مانع متفق عليه لمفهوم الموهبة، ويظل هذا الأمر مثاراً للجدل والتباين في وجهات النظر التربوية بالرغم من أن تبني تعريف محدد أمر ضروري، لغايات تحديد الأفراد الذين يحتاجون إلى برامج تربية خاصة. (Cullata ,2003) ومن أوجه الخلاف التي ما تزال قائمة على صعيد التعريف على سبيل المثال التساؤل عما إذا كان المقصود بالموهبة قدرة عقلية عالية متفوقة أم إنها تشمل كذلك مهارات ومواهب متنوعة كالقدرة الفنية أو مادة أكاديمية معينة أو الإبداع أو القيادة والمهارات الاجتماعية أو القوى الرياضية ؟ وما هي الحدود الدنيا التي يمكن أن تؤخذ كمؤشر على وجود موهبة ؟

وإذا كان هذا الخلاف قائماً حول التعريف فهناك خلاف آخر قائم حول ما إذا كان ينبغي استخدام مصطلحي الموهوبين والمتفوقين ، أم يُكتفى بواحد منهما، ليدل على الآخر، فيستعملان بهذا الشكل كمصطلحين مترادفين ، إلا أن ثمّةَ من المربين من يستخدم كلاً منهما بمعنى متميز عن الآخر ،فالموهبة Talent سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعداداً فطرياً، وتصقله البيئة الملائمة ، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل: الموسيقى، أو الشعر، أو الرسم، ... وغيرها.(سرور،٢٠٠١). بينما يقصد بالتفوق Giftedness قابلية عقلية عالية عامة أو نسبة ذكاء عالية، أي أن التفوق هو مجموعة مواهب أو موهبة أكاديمية عامة. وعليه فالتفوق هو كفاية عقلية فوق المتوسط، بينما الموهبة أداء فوق المتوسط، وبهذا يكون التفوق شرطاً مسبقاً للموهبة ، ولكن لا يشترط أن يكون المتفوق موهوباً.



هذا وقد ظهرت الكثير من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل الموهوب ، وقد ركزت بعض تلك التعريفات على القدرة العقلية ، في حين ركز بعضها الآخر على التحصيل الأكاديمي المرتفع ، في حين ركزت أخرى على جوانب الإبداع ، والخصائص الشخصية والعقلية (الروسان، ٢٠٠١). حيث اعتبرت التعريفات السيكومترية الطفل الموهوب هو الذي يحصل في أحد اختبارات الذكاء على نسبة ذكاء عالية، فقد أشار كيرك **Kirk** إلى عدد من التعريفات القائمة على أساس ذلك المعيار والتي خلاصتها (أن الطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن ١٣٠ درجة ، ويتميز بقدرة عالية في التفكير الإبداعي). ولكن هذا التوجه لم يسلم من الانتقادات ، ومنها: أن مقاييس الذكاء كمقياس ستانفورد بينيه أو مقياس وكسلر لا تقيس قدرات الطفل الأخرى ، بل تظهر فقط قدرته العقلية العامة والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء ، وأفادت الكثير من الدراسات أن هذه المقاييس والاختبارات لا تخلو من التحيز الثقافي والعرقي والطبقي ، كما أن هناك بعض التحفظات على مدى صدقها وثباتها.



ويجدر بالذكر أن المفاهيم الحديثة للطفل الموهوب ، قد قادت إلى فهم جديد ومعاصر، فهي تتحدث عن إمكانية توفر قدرات مختلفة لدى الطالب الموهوب في مجالات تربوية متنوعة ، وعلى هذا الأساس يمكن أن يظهر الطالب مثلاً موهبة موسيقية أو قيادية ، في حين لا يظهر لديه قدرات أكاديمية متميزة ، ومع هذا يصنف كطالب موهوب ، ويحتاج إلى خدمات تعليمية وبرامج خاصة بالموهوبين، بكلمة أخرى ، فالأداء



الأكـاديمي للطلبـة الموهـوبين لـيس متميـزاً دائمـاً في جميـع الموضـوعات الدراسـية (الخطيب،1997). فقد أوضحت دراسات مختلفة أن أداءهم في الاجتماعيات والعلـوم متميز، أما في الرياضيات فالأمر ليس كذلك بالضرورة.

بناء على مـا سبق فـإن تعريـف مكتـب التربيـة الأمريكـي الفـدرالي للطلبـة الموهوبين (Hallahan, 2003& Cullata,2003) عندما تمت صياغته لا يـستثن الطلبـة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وهذا يتضح من خلال تحليل التعريـف حيـث يمكـن استخلاص ما يلي:

1- ذكر التعريف بأن الطالب لا يحتاج لأن يكون متفوقاً في جميع المجالات لكي يعتـبر موهوباً.

2- لم يضع حدوداً دنيا للقدرة أو الأداء في المجالات الأخرى .

3-أوضح بشكل جلي بـأن الطـلاب يمكـن أن يعتـبروا موهـوبين مـا دامـوا يملكـون قدرات وقابليات عالية حتى وإن لم يكن أداءهم الحالي في مستوياته العليا.

ثانياً: صعوبات التعلم

بالنسبة لفئة الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية ، فقد ظهر عـبر الـزمن عـدد مـن التعريفات التي طلعت بها المنظمات واللجان والوكالات الحكومية والأهلية ولكن لم يحـظ أي منها بالإجماع بالرغم من أن اثنين من هذه التعريفات يحظيان بأكبر قدر من الدعم هما التعريف الذي أخذت به دائرة التربية الأمريكية وتعريـف اللجنـة المـشتركة ، إلا انهمـا لم يغلقا الباب تماماً أمام اقتراح مزيد من التعريفات.(Kavale & Forness , 2000)

فلا تزال هناك بعض القضايا الجدلية فيما يتعلق بتعريـف الـصعوبات التعلميـة فالقصور الوظيفي للجهاز العصبي الذي أكده تعريف اللجنة الوطنية المشتركة مـا يـزال يثير بعض التساؤلات لدى المربين من حيث وجود شواهد عضوية على وجود مثل هذا القصور. والأمر ذاته بالنسبة لعنصر التباين بين القدرة والتحصيل الفعلي للطالـب مـن حيث عدم الاتفاق على معادلة لقياس هـذا التبـاين والمستوى الـذي ينبغـي أن يبلغـه



التباين ليدل على وجود صعوبة تعلمية لا سيما وأن مشكلات أخرى قد تؤدي إلى ضعف التحصيل في القراءة خلاف القدرات العقلية كمهارات الترميز الصوتي والكتابي والسرعة أو الطلاقة في تعرف الكلمات(الوقفي،٢٠٠٣، أ). ويرى آخرون أن التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم هي تعريفات وصفية لا تجيب عن السؤال: ما هي صعوبات التعلم ؟ ويتجهون نحو وضع تعريف إجرائي. وقد جرت محاولات متعددة في هذا الاتجاه واقترحت أشكال مختلفة لهذا التعريف الإجرائي ولكن البحث لم يستقر على أي منها.

من خلال العرض آنف الذكر عن صعوبة التوصل إلى تعريفات جامعة لكل من الموهبة ، وصعوبات التعلم كفئات مستقلة. نجد أن من الصعوبة بمكان الوصول إلى تعريف جامع أيضا لمصطلح "الطلبة ذوي الاستثنائيين" لأن العناصر الرئيسية المكونة لهذا المصطلح وهي الموهبة وصعوبات التعلم لا يزال هناك جدل وتحفظ وارتباك لدى الباحثين في التوصل إلى تعريفات مطلقة ونهائية. ورغم كل ذلك ، إلا أن هناك بعض الباحثين من الذين أجروا ابحاثاً على فئة ذوي الاستثنائيين ، قد توصلوا إلى تعريف ووصف لأفراد هذه الفئة.

ثالثاً: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

يشير بندر (Bender , 2001) إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم "هم طلبة ذوو ذكاء فوق المتوسط ، الا أنهم في الوقت نفسه ليسوا بقادرين على أداء المهارات الأكاديمية ضمن المستويات المتوقعة منهم". ويعرف كذلك برودي ومايلز (Brody & Mills,1997).هؤلاء الطلبة بأنهم "الذين يملكون موهبة ظاهرة أو قدرة بارزة تؤهلهم للأداء العالي ، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون صعوبات تعلم تجعل واحداً أو اكثر من مظاهر التحصيل الاكاديمي صعباً". وأفراد هذه الفئة من الطلاب ، يمتلكون قدرات عقلية عالية، ولكن تظهر عليهم أعراض صعوبات أكاديمية ومشكلات سلوكية مشابه لتلك التي يتميز بها الطلبة ذوو صعوبات التعلم ، وهذا الطرح بالغ الفائدة إلا أن فئة الطلبة الموهوبين هي فئة غير متجانسة Heterogeneous. ومثال ذلك أن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم قد يكون لديهم قدرة عالية في التفكير ولكنهم يعانون من صعوبات في

التذكر أو التركيز أو اتباع التعليمات ، فنجد أنه من السهل عند بعضهم حل المسائل الرياضية إلا انهم يصعب عليهم حفظ جدول الضرب ، وقد يسهل عليهم تحليل الأفكار المعقدة ، ولكن يصعب عليهم أن يكتبوا بخط مقروء ، وفي حين أنهم قد يكونوا مبدعين إلا أنهم قد يعانون من ضعف القدرة على إدارة الوقت والبطء في المعالجة العقلية للمعلومات الواردة إلى أدمغتهم. ومثل هذه الصعوبات يمكن أن تشكل قناعاً يحجب مواهبهم فينظر إليهم كمتوسطي ذكاء أو دون المتوسط، ويحرمون بذلك من الانتفاع بالبرامج الخاصة.

> إن دمج مفهومي الموهبة وصعوبات التعلم مع بعضهما واعتبارهما مصطلح واحد يطلق على الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، يخلق مشكلات مفاهيمية كثيرة في كلا المجالين . وبناءً على ذلك، يفترض بالمدارس في مختلف الدول أن تستجيب للصعوبة المفاهيمية في تعريفات كل من"الموهبة" و"صعوبات التعلم". وذلك بتطوير مفاهيمها الخاصة. وإذا كان هذا هو الحل الأمثل للتغلب على هذه الصعوبة المفاهيمية فإنه يجدر البحث والتدقيق في امكانية تطبيق اجراءات كشفية عملية تتمتع بدرجة عالية من الثقة. وأن يكون تطوير هذه المفاهيم العملية مستنداً إلى النتائج التي تشير إليها الدراسات والأبحاث في الأدب التربوي خصوصاً فيما يتعلق بخصائص أفراد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Vaughn, 1989)

التصنيف

قام (Brody & Mills, 1997) بتصنيف الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى ثلاث مجموعات هي :

الأولى: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم الخفية

هؤلاء هم الطلاب الذين تم الكشف عنهم وتصنيفهم على أنهم طلاب موهوبين فقط دون أن تتم ملاحظة أو تمييز صعوباتهم التعلمية التي يعانون منها ،



والطلبة الذين ينتسبون إلى هذه المجموعة يُبهِرون معلميهم بقدراتهم اللفظية ، في حين تتناقض قدراتهم الهجائية والكتابية مع هذا التصور. ويشير الكثير من الباحثين ، إلى أن هؤلاء الطلبة يبقون غير مكتشفين ، حتى تزداد صعوبة المواد الأكاديمية والمواضيع المدرسية إلى الدرجة التي يظهر فيها إخفاقهم واضحاً مقارنة مع أقرانهم في المدرسة ممن هم في مثل عمرهم الزمني.(الحروب،٢٠٠٣). وعند هذا الحد ، وفي هذه المرحلة فقط، يمكن للمعلم والأهل ملاحظة وجود صعوبات تعلمية يعاني منها الطالب.

الثانية: ذوو الصعوبات التعلمية الشديدة

يصنف أفراد هذه المجموعة كطلبة من ذوي صعوبات التعلم دون اعتبار أو إقرار بتوفر قدرات عقلية عالية لديهم ، إذ يتم فهم وتصنيف هؤلاء الطلبة بناءً على الأعمال التي يتقنونها أو الأعمال التي لا يعرفونها أكثر من تصنيفهم بناءً على قدراتهم ومواهبهم المرتفعة ، وتفيد الملاحظات بأن هذه المجموعة هي أكبر بكثير مما يتوقعه الآباء والمعلمون. وقد بينت إحدى الدراسات ، بأن ٣٣٪ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، يمتلكون قدرات عقلية عالية. ولكن وجد أن هناك عوامل مثل: ضعف التقييم التربوي ، وانحدار درجات الذكاء ، تلعب دوراً هاماً في التقليل من القدرات العقلية الذكائية لهؤلاء الطلاب.

الثالثة: الموهوبون ذوو صعوبات التعلم في مرحلة الجامعة

يعتبر أفراد هذه المجموعة من الطلبة الذين لا يتم اكتشافهم، وينخرطون في الصفوف العادية، وهم ليسوا مؤهلين لتلقي الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين أو الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، إذ تعتبرهم المدرسة والمعلمين طلاباً عاديين. ويلاحظ أنه ومع ازدياد صعوبة وتحد المواد الأكاديمية لقدرات الطالب الذي ينتمي لهذه المجموعة في سنوات الدراسة المتقدمة، يصبح فيها الوضع غير قابل للشك باحتمالية وجود صعوبات تعلمية لديهم ، ويتم اكتشافها عادة في مرحلة الجامعة وسن الرشد، خاصة عندما يواجه الطالب بعض الرفاق الذين يلفتون انتباهه إلى الصعوبات التعلمية التي لم يتم اكتشافها في سنوات المدرسة (Brody &Mills,1997)

التشخيص

إن التشـخيص يرتـبط دائمـاً بالتعريف ، لذا فإن الإرباك الحاصل في تعريفات ومفاهـيم الموهـبة وصـعوبات التعلم انعكس على عملية الكشف والتشخيص على فئة الأطفـال الموهوبـين ذوي صـعوبات التعـلم. وتتمثل الصعوبة الرئيسية في الكشف عن هـؤلاء الطلـبة بوجود عدد كبير من طلاب هذه الفئة يفشلون في تلبية المتطلبات المؤهلة لعملـية قـبولهم وإدراجهم إما في برامج خاصة بالطلبة الموهوبين ، أو حتى ضمن نطاق تلبـية الخدمات الخاصة ؛ وذلك لكون إجراءات الكشف والتشخيص لا تأخذ بالاعتبار الخصـائص المميـزة لهـذه الفـئة الخاصة من الطلبة. وقد أكد أحد الأبحاث هذه النتيجة ، حيـث اظهـر بـأن المعلمين يميلون إلى إحالة الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلمـية إلى بـرامج خاصـة بـالطلاب الموهوبـين والمتفوقين أكثر من إحالتهم لفئة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. ومن أسباب ذلك أن أفراد هذه الفئة نادراً ما يظهرون تحصـيلاً مـرتفعاً، فهـم غـير مصـنفين -عـلى الأغلب- بأنهم موهوبون مؤهلون لتلقي خدمات وبرامج خاصة.

هناك الكثير من الخصائص المشتركة بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والأفراد ذوي صـعوبات التعـلم كفـئة مسـتقلة ، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة (الموهوبون ذوو صـعوبات التعـلم) مسـألة معقـدة. فغالـباً ما تخفي صعوبات التعلم الموهبة أو تحول دون التعـبير عـنها، وكذلك يمكن للموهبة في أغلب الأحيان أن تخفي صعوبات التعلم ذلك أن قدرات الشخص العقلية القوية يمكن أن تساعده في تجاوزها، أو التغلب عليها، أو التعويض عـنها. وعلـيه، فعند تشخيص هؤلاء الطلبة لا بد من الأخذ بعين الاعتبار، عدم وجود أداة قـياس تمكـن مـن تشـخيص مـا هـم علـيه مـن مميزات، وإن أفضل الوسائل هي ملاحظة سـلوكهم عـبر فـترة طويلـة نسبياً ، وتقصي المبادرات التي تظهر من جانبهم علهم يكونون بمستوى موهوب في مجال من هذه المبادرات.(Wolf & Gygi ,1981) إضافة إلى أن تطبيق أدوات غـير رسمـية أخـرى مـثل قوائم الرصد وسلالم التقدير، ورصد عينات العمل، هي أيضـاً تعتـبر مفيدة وتدعم بعضها البعض ، لمعرفة أبرز الخصائص ومواطن الضعف والقوة التي يتميز بها هؤلاء الطلبة.



بناء على ما ذكر، يقترح بعض المهتمين بهذه الفئة من الأطفال ، بأن هذه الفئة تحتاج إلى منهج متوازن يعزز من قدرات الطالب ومواطن قوته من ناحية ، والكشف عن صعوباته ومعالجتها من ناحية أخرى ، لذا يجب اعتماد أدوات كشف وتشخيص متعددة الأبعاد والمراحل ، فهذا يعد أمراً ضرورياً لتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف لدى الطلبة. ومن هذه الأدوات: مقاييس الذكاء الفردية مثل (مقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر) ومقاييس الذكاء الجمعية مثل (مصفوفات ريفن) واختبارات الإبداع مثل (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي واختبار جيلفورد) والاختبارات الأكاديمية، وذلك لتحديد التباين بين القدرات الحقيقية للطالب وأداءه (سرور،2001). إضافة إلى تقارير المعلمين والأهل وحتى الزملاء عن قدرات الأطفال التي لا تشير إليها الاختبارات والمقاييس المعيارية المقننة.

المحكات التشخيصية

يمكننا القول ، أن المربي يتعامل مع مجموعات غير متجانسة من الطلبة يمثلون أنماطاً مختلفة من المواهب التعليمية والتفوق الأكاديمي المقرونة بأشكال متنوعة من الصعوبات التعلمية، الأمر الذي يصعب فيه توافر محكات تتسم بالصدق والثبات لتعرف واكتشاف جميع أفراد فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، ومع ذلك فقد اقترح برودي ومايلز(Brody & Mills,1997). ثلاثة محكات رئيسية يمكن أن تؤخذ بالاعتبار في الكشف عن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذه المحكات هي:

أولاً : وجود دليل على موهبة بارزة أو تفوق : وعادة ما يتم التحقق من ذلك من خلال تطبيق أحد مقاييس الذكاء على الطالب ، ولكن يرى البعض أن تطبيق مقياس للذكاء للكشف عن الموهوبين يعد إجراء يشوبه الكثير من الشك على النتائج المستخلصة، والسبب في ذلك يعود إلى أن مقاييس الذكاء تقيس عدداً محدداً من القدرات، كما أن هذه الاختبارات تعد أداة غير مناسبة للكشف عن الطلبة ذوي التفكير الإبداعي ، أو الطلبة الموهوبين في مجال الرياضيات أو الفن. أما في مجال صعوبات التعلم فالنقاش لا يزال محتدماً حول قضية استخدام مقاييس الذكاء ، وفيما

إذا كانت هي المقاييس الملائمة للتعرف على قدرات الطالب. ولتقديم مقاييس واختبارات اكثر دقة في تقييم قدرات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يقترح كل من والدرن وسافر (Waldron & Saphire, 1990). وغيرهم من الباحثين إمكانية استخدام أنواع متعددة من القياس والتقييم تتضمن اختبارات الذكاء ، واختبارات التحصيل ، واختبارات الاستعداد الأكاديمي ، واختبارات الإبداع ، وإجراء تقييم ديناميكي ، إضافة إلى ترشيح المعلمين والمقابلات والملاحظات السلوكية.

ثانياً: أدلة على التباين بين التحصيل والقابليات العقلية : يبحث كثير من التربويين والعاملين في حقلي الصعوبات التعلمية والموهبة عن أدلة على وجود تباين ما بين القدرة العالية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم الأكاديمي. أي التباين ما بين التحصيل المتوقع منهم ، والتحصيل الحقيقي . فقد توصل باحثون في بحوث أجريت على طلبة من ذوي صعوبات التعلم ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقاييس الذكاء ، إلى وجود قدرة عالية عند هؤلاء الطلبة في التعبير اللفظي ومهارات التواصل، إضافة إلى عدد من المواهب الإبداعية المميزة. غير أنهم أظهروا نقاط ضعف عديدة في المجال المعرفي الخاص بالتسلسل ونشاطات التآزر الحركي والتطور الانفعالي (Schiff & Kaufman ,1981) وعلى الرغم من وجود تباين بين القدرة العقلية العالية والتحصيل عند هؤلاء الطلاب، إلا أن البعض يرى أن هذا المعيار لا يعتبر المؤشر الأفضل للدلالة على صعوبات التعلم ، مع أن هذا المعيار يعد من المعايير الهامة في الكشف عن الطلاب الذين ينتمون إلى فئة " ذوي الاستثنائيين ".

يجب ألا ينظر إلى التباين بين القدرة والتحصيل على انه الصفة الوحيدة في وصف هؤلاء الطلاب، بل يجب أن يكون التباين جزءاً من المعلومات التي تؤخذ بالحسبان عند التقييم. إذ يجب أن تعتمد القرارات المتعلقة بوجود صعوبات التعلم وشدتها بشكل جوهري وأساسي، على أحكام المهنيين المبنية على القياس متعدد الأوجه ، حيث تكون درجات الذكاء المعيارية وبيانات التحصيل جزءا فقط من هذا القياس.



ثالثاً : أدلة على وجود عجز أو ضعف في عمليات المعالجة. يمكن كشف الطلبة الذين يعانون من ضعف في المعالجة عن طريق مقاييس الذكاء مثل مقياس وكسلر، ففي هذا المقياس بعض الاختبارات الفرعية مثل (الترميز، والبحث عن الرموز)، والتي ترتبط الإجابة عليها بزمن تحدده معايير الاختبار، فبالإمكان من خلالها الحصول على مؤشرات على أن هذا الطالب أو ذاك يعاني من ضعف في المعالجة ، وبناءً عليه يمكن التفريق بين الطالب الموهوب ذي التحصيل الضعيف لأسباب تتعلق بقضايا الإحالة التربوية غير المناسبة والخلفية الاجتماعية والطالب الذي لا يتلاءم تحصيله وقدراته العامة لأسباب تتعلق بصعوبات التعلم التي يعاني منها. لذا فإن استخدام التشخيص التفريقي يعد هاماً جداً في موضوع معالجة هؤلاء الطلبة فيما بعد.



التقييم النفسي

يستخدم الباحثون واختصاصيو التشخيص بشكل أساسي المقاييس النفسية مثل مقياس وكسلر (WISC – III) ، واختبارات الديسلكسيا واختبارات التحصيل ، كقواعد أساسية لتقييم الموهبة العقلية وصعوبات التعلم إلا أن استخدام مثل هذه الأدوات يكتنفه بعض التحفظات على النتائج المستقاة من هذه الأدوات. فهذه الأدوات تركز بشكل أولي على قضايا تقنية تتعلق بالمعايير، والثبات، والصدق في حين أن هناك



العديـد مـن القضـايا الهامة يتم تجاهلها. إضافة إلى أن الاختبارات النفسية يراها البعض بأنها اختبارات غير عادلة للأقليات الثقافية والطلاب ممن هم من خلفيات أقل حظاً.

التقييم التفاعلي

لقـد اقـترح الباحـثون المعاصـرون طرقاً لقياس تطور إمكانية وقدرات الطلاب الموهوبـين ذوي صـعوبات التعلم مستندين في ذلك إلى إجراءات التقييم التفاعلي وهذا الـنوع مـن التقيـيم يهـدف إلى استكشاف طبيعة التعلم بغرض جمع المعلومات لأحداث تطويـر معرفي وتعزيز عملية التعليم ، ومن أهم خصائص هذا التقييم أنه يتضمن حواراً بـين القـائم عـلى تنفـيذ الاخـتبار والطالـب ، ويسـمح هـذا التفاعل للقائم على تنفيذ الاخـتبار استخلاص النتائج من العمليات الفكرية لدى الطالب مثل السبب وراء إجابة الطالب بطريقة ما دون سواها.

ويتبنى التقييم التفاعلي اتجاه "الاختبار – التدريب – إعادة الاختبار" حيث يبدأ المـدرس باختـبار مقدرة الطالب على أداء موقف تعليمي أو حل مشكلة دون مساعدة، ومن ثم يُعطى الطالب موقفاً تعليمياً مماثلاً ، ويقوم المدرس بعرض نموذجي لكيفية حل المشكلة أو الموقف التعليمي ، أو يكتفي بإعطاء الطالب إشارات وتلميحات لمساعدته في أدائـه ، وتلـي ذلـك مـرحلة إعادة اختبار الطالب في موقف تعليمي مماثل ، ولكن دون تقديـم مسـاعدة.(Suter & Wolf, 1987) وتشـير النـتائج إلى مقـدار نجـاح اسـتجابة الطالـب للتعلـيم وقدرته على استغلال التعليمات السابقة للمدرس إلى جانب الخبرات السابقة من اجل حل المشكلة.

وفي هـذا التقيـيم يتم العمل مباشرة مع الطفل ، كمحاولة للكشف عن مواطن القـوة ومواطن الضعف التي قد لا تظهرها الأدوات التقييمية النفسية. وتشير الدراسات (Rutland & Campbell ,1998) أن إمكانـية تطويـر قـدرات الطلـبة الموهوبـين ذوي صـعوبات التعـلم من خلال التقييم التفاعلي ، يفسح المجال للدارس أو الباحث بأن يتجنب وجهـة الـنظر المحـبطة والتي ترى بأن هؤلاء الطلبة يظهرون دوماً عجزاً معرفياً عاماً عندما يتم الاحـتكام إلى مقاييس الذكاء المقننة. ويشـير كل من بوليج و دي (Bolig & Day , 1994)



إلى خمسة أسباب تجعل من التقييم التفاعلي تقيماً فعالاً للكشف عن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم وهذه الأسباب هي:

١- يكشف عن الفروق في القدرة التعلمية بين الطلبة الذين سجلوا درجات متطابقة في مقاييس الذكاء.

٢- يقدم معلومات عملية ومفيدة تساعد في تحديد الآليات التي يتم من خلالها التدريس الفردي للطلاب.

٣- طُوِّرَت أساليب التقييم التفاعلي للتغلب على عيوب الاختبارات التقليدية، حيث يصبح استخدامها ممكناً مع الطلبة الأقل حظاً من الناحية الاجتماعية أو الثقافية.

٤- تركز في استخدامها على القدرة التعلمية اكثر من تركيزها على المعرفة.

٥- تقدم معلومات حول إمكانية حل الطلبة للمهمات، كما تكشف عن أخطاء الطلبة التي يرتكبونها والتي هي نتيجة لاستخدام استراتيجيات مخطوءة في التدريس أو نتيجة لفجوات في المعرفة أو عجز معرفي.

وعلى الرغم من الإيجابيات التي يتحلى بها التقييم التفاعلي ، إلا انه قد يحاط ببعض القيود التي تحول دون تطبيقه بالصورة المناسبة ، ومن هذه القيود ، مقدار التدريب المطلوب من المدرس من أجل إجراء التقييم وتحصيل النتائج ، وكذلك العجز في الأساليب الإجرائية مثل: توفر الأدوات اللازمة لتقييم أداء الطالب وقدراته في المجالات المختلفة ، إضافة إلى أن هذا النوع من التقييم يحتاج إلى جهد كبير لإنجازه. وعلى الرغم من هذه القيود ، يظل هذا النوع من التقييم إضافة واعدة إلى أساليب التقييم الحالية ، فهو يدمج العنصر التدريسي في العملية التقييمية. (Suter & Wolf, 1987). والتقييم التفاعلي لا يمكن التعامل معه على أنه بديل عن التقييم النفسي وإنما هو منهج يكمل ويقوي من النتائج التي يمكن أن يتوصل إليها التقييم متعدد المجالات ، والذي يخضع له الطلبة الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم.



أنماط الصعوبات التعلمية الشائعة عند الطلبة الموهوبين

تعد مسالة حصر أنماط من الصعوبات التعلمية عند الطلبة الموهوبين ، من المسائل الشائكة والتي تُوجد نوع من الارتباك والتردد لدى الباحثين والعاملين ، وذلك يعود لأسباب عدة منها: أن ذا الصعوبات التعلمية هو فرد قد تصل قدراته العقلية إلى مستوى الموهبة ، بعبارة أخرى إن ذوي صعوبات التعلم يظهرون أعراضاً تظهر في أي مستوى كان من المستويات الذكائية ، ومن هذه الأعراض: التأخر في الكلام، ضعف في التناسق الحركي، اضطرابات في النطق، وصعوبة في الاتجاهات وتقدير الوقت والمشكلات السلوكية والتي يعد النشاط الزائد أكثرها شيوعاً. وهذه الأعراض نفسها قد ترصد أيضاً عند الطفل الموهوب.

وتفيد الملاحظات إلى أن الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يبدون خصائص تشترك مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، ومن أكثر هذه الخصائص شيوعاًمفهوم الذات السلبي ، حيث يظهر أن الطالب الموهوب ذا الصعوبة التعلمية يشعر وكأنه فاشل ، ويشعر بالخيبة والإحباط ، وأنه أقل قدرة وكفاءة مما يشعر به أقرانه طلاب صعوبات التعلم ذوو القدرات العقلية المتوسطة ، فتراهم يشعرون وكأنهم فاشلون وأن فشلهم غير مفهوم فهم لا يدركون أن قدراتهم عالية ومع ذلك فإنهم لا يستطيعون أن يقوموا بالأداء الأكاديمي بالطريقة التي يتوقعونها.(الحروب،٢٠٠٣). ولعل مما يجعل الأشياء تبدو أكثر تعقيداً ، هو أن هؤلاء الأطفال يضعون لأنفسهم أهدافاً وتوقعات عالية ، ويميلون لأن يكونوا أكثر نقداً لأنفسهم.إضافة إلى أن أفراد هذه الفئة يميلون لأن يكونوا عدائيين ، ومهملين، ومن السهل إحباطهم ، وفوضويين ويظهرون أحلام اليقظة في الصف.

أما فيما يتعلق بالصعوبات الأكاديمية لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، فقد أفادت الملاحظات إلى أن هؤلاء الطلبة يظهرون صعوبات في الكتابة اليدوية ، وضعف في التهجئة ، وفقدان القدرة على التنظيم ، لا يوظفون استراتيجيات ناجحة لحل المشكلات ، وقد أشير في أحد الأبحاث إلى أن بعض الطلبة الموهوبين



يعـانون من صعوبات في القراءة والتهجئة في المراحل الدراسية الأولى ، غير أن قدراتهم العقلـية المـرتفعة تجعلهم يتنبؤون بشكل متكرر بالنص القرائي بشكل يجعله يحصل على درجـات في القـراءة والتهجـئة أعـلى مـن أولـئك ذوي صعوبات التعلم ممن هم ليسوا بموهوبين.

وفي أبحـاث أخـرى متقدمة تمت الإشارة إلى وجود طلاب موهوبين ممن يعانون مـن صـعوبات شـديدة فقـط في التهجـئة ، لكـنهم يميلون إلى استخدام عـدد كبير من الاسـتراتيجيات الخاصـة لاخفـاء صعوبتهم في التهجئة ، وبشكل خاص تجنب الأعمال الكتابـية. فعـلى سـبيل المثال يستخدم هؤلاء الطلبة أشكالا متعددة من الخطوط لاخفاء صـعوباتهم الكتابـية والإملائية، لذا فهم قلما يمارسون الكتابة اليدوية وهو ما يؤدي إلى تـأخير تقدمهـم في الأعمـال الكتابية والإملائية أكثر فأكثر. إلا أن بعض الموهوبين ذوي صـعوبات التعـلم لا يظهـرون قدراتهم. ومع مرور السنين فان الفجوة تزداد مما يجعلهم يـتخلفون عـن أقـرانهم حـتى إذا وصـلوا إلى المدرسة الثانوية يمكن أن تصنف قدراتهم اللغويـة بأنهـا متأخرة عن أقرانهم ممن هم في مثل عمرهم الزمني بسنوات عدة. وبشكل عام فإن الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلمية:

١- يظهرون فروقاً واضحة على إختبارت المقدرة اللفظية وغير لفظية.

٢- لديهـم مهارات أكاديمية متفاوتة مما سبب لهم عدم الدافعية في تعلم بعض المهارات المدرسية وبالتالي عدم إكمال مهاراتهم المدرسية.

٣- يعـانون من مشكلات في فهم المعلومات السمعية أو البصرية ما يجعلهم يستجيبون أو يعملـون أو يفكـرون بـبطء شـديد، وهـذا يـؤدي إلى صـعوبات كبيرة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

٤- يعـانون مـن مشكلات في المهارات الحركية تظهر على هيئة ضعف الكتابة أو طرق في أداء المهارات الحركية الأخرى.

٥- لديهم مشكلات في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.



٦- يفتقرون إلى المهارات التنظيمية والدراسية، ويبدون على أنهم فوضويّون وغير منظمين.

٧- يظهرون عدم الثقة والإحباط وأحياناً البكاء والسلوكيات التخريبية.

٨- يتمتعون بمعرفة واسعة حول العديد من الموضوعات ويعبرون بفاعلية عن هذه المعرفة.

٩- لديهم أفكار غريبة وجنونية ويعبرون عن سعادتهم بطرق غريبة.

الخيارات التربوية

بعد أن تتم عملية تشخيص الطلبة ، ويتم معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لديهم من خلال تطبيق عدد من الأدوات التقييمية المقننة وغير المقننة ، يصار إلى إحالة الطالب الموهوب ذو الصعوبات التعلمية إلى الوضع التربوي الذي تتوفر فيه الفرص الأوفى لتلبية حاجات الطالب الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. فالمحل التربوي الذي يُحل فيه الطالب يمارس تأثيراً قوياً على عملية تعلمه ، ومن الخيارات التربوية التي بالإمكان أن يحال إليها الطالب الموهوب ذو الصعوبة التعلمية، ما يلي:

١. **الصف العادي:** هناك الكثير من التحفظات على إحلال الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية ، فلا يفوتنا القول أن حركة الدمج الشامل لجميع الأطفال - العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة - في الصف نفسه اعترضها الكثير من المشاكل والانتقادات. فالبيئة التعليمية التي تضم عدداً من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ، وتضم في الوقت نفسه عدد من الأطفال ذوي التحصيل المتدني جداً أو من ذوي القدرات العالية ، فالفئة الأولى مرشحة إلى أن يتم تجاهلها مقارنة بالفئة الثانية.(Brody & Mills, 1997) . بناءً على ما سبق فإنه لا يمكن للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم أخذ حقهم في التعليم إلا إذا أدرك معلم الصف العادي الفروق الفردية بين الأطفال. وتم توفير أوقات خاصة في هذه الغرفة تعرض فيها برامج خاصة للطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ، عندها يمكن أن يكون الوضع ملائماً لهذه الفئة من الطلاب.



٢.غــرفة المصادر: يمكـن للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن يستفيدوا من هذه الخدمـة ، وذلـك يـتم من خلال التنسيق بين معلم الصف العادي ومعلم غرفة المصادر حيـث يذهـب هـؤلاء الطلبة لجزء من الوقت المدرسي إلى تلك الغرفة ويتلقون التعليم المتخصـص مـن خـلال استراتيجيات علاجية مثل التدريس متعدد الحواس. (Wong, 1998) ولكـن ما ينبغي قوله أن غرفة المصادر المعدة للتربية الخاصة ليس من المحتمل أن تكـون الوضـع التربوي الأفضل لتقديم برامج اثرائية أو برامج تسلط الضوء اكثر على قدرات الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣. بـــرامج خاصة بالطلبة الموهوبين: تمكـن هذه البرامج طلابها من أن يكتسبوا مهارات عالـية المسـتوى ، إضـافة إلى تفـاعل اجتماعي وثقافي وأكاديمي مع الطلبة الموهوبين في نفس الـبرنامج .فعـلى سـبيل المـثال يمكن للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أن يتلقوا برامج اثرائـية وبـرامج تسريعية هي عينها التي يتلقاها الطلبة الموهوبون.(Brody & Mills , 1997) حـتى لو كانت صعوبات التعلم التي يعاني منها الطالب الموهوب تسبب له بعض المشكلات سـواء في الكـتابة التعبيرية أم في تعلم لغة أجنبية ، فمن المحتمل أن ينجح العديد من الطلاب الموهوبـون مـن ذوي صعوبات التعلم في مساقات تسريعية صعبة في مجال قوتهم الرئيسية إذا كـان سيقدم لهم وسائل مساعدة مثل: الالات الحاسبة، والاختبارات غير المرتبطة بزمن محدد ، وبـرامج كومبـيوتر مساعدة في معالجة الكلمات. وليس هذا فحسب بل بالإمكان أيضاً أن يـتلقى الطلـبة الموهوبـون ذوي الصـعوبات التعلمـية برامج اثرائية، حيث يمكن أن يستخدم معهم "نموذج الإثراء في المدرسة الشاملة" الذي اقترحه رينزولي Renzulli.

إن بـرنامج ريـنزولي وغـيره من البرامج الاثرائية التي تقدم خدمات اثرائية خارج غـرفة الصـف العاديـة، قـد أثبتـت فعاليتها مع الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خـلال السـماح لهـم بالـتفاعل مع غيرهم من الطلبة الموهوبين، إضافة إلى أن هذه البرامج احـتوت ووظفـت موطـن القـوة الـتي يمـتلكونها. إضـافة لما سبق، يمكن أن يؤدي الخبراء والمعـلمين المستشـارين دوراً هامـاً في توفـير فـرص التعـلم للطلبة حول موضوعات ذات علاقـة باهـتماماتهم في بيئة فردية خاصة وهذا ما قد يتاح للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

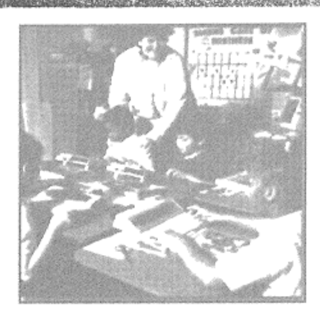


ومما هو جدير بالذكر أن الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم عندما يتعرضون لبرامج تعليمية خاصة بالموهوبين كفئة مستقلة، -وبناء على الملاحظات- قد يصابون بالإحباط في حال عدم قدرتهم على مجاراة الإجراءات والمهام التي تفرضها طبيعة البرامج عليهم. (Suter & Wolf, 1987). لذا يجب الاحتياط لهذه القضية بدرجة عالية وذلك يكون من خلال تزويد الطلبة بالمعينات والوسائل التعليمية التي تساعد الطالب على مواجهة التحدي الذي تفرضه برامج الموهوبين.

٤. **الصفوف الخاصة بالطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:** يشير بعض التربويين والاختصاصيين بأن هذه الفئة من الطلاب يجب أن تتلقى تعليماً كمجموعة خاصة لأوقات محددة من اليوم الدراسي. ويجب أن تتلقى هذا التعليم من معلم خبير يراعي احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية الخاصة ، وتفيد الملاحظات إلى أن بعض الطلبة يحتاجون لأن يبقوا في هذا النوع من الصفوف طيلة اليوم المدرسي. في حين إن البعض الآخر من الطلبة يمكن أن يستخدم معهم نظام الدوام الجزئي في هذه الصفوف ، كما هو الحال في نموذج غرفة المصادر. ويؤكد كل من برودي ومايلز (Brody & Mills , 1997) إلى أن مثل هذه البرامج ووجهت ببعض الانتقادات وشابها العديد من السلبيات منها. أولاً :إن عدد الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم الذين يتم الكشف عنهم غالباً ما يكون قليل مما يجعل إمكانية تشكيل صفوف خاصة بهؤلاء الأطفال أمراً صعباً. ثانياً: التباين في القدرات بين الطلبة ؛ فالطلبة يختلفون عن بعضهم البعض فيما يتعلق بنوعية الصعوبات وفي الوقت نفسه في المواهب والقدرات. ثالثاً: اختلاف المراحل والصفوف الدراسية التي ينتمي إليها الطلبة.

وقد أجريت تجارب لبرامج خاصة بالطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ومن الأمثلة عليها مدرسة هاواي في الولايات المتحدة الأمريكية وقد استخدمت هذه المدرسة منهج انضباطي داخلي للتعليم في الصفوف الخاصة. (Brody & Mills, 1997) وتضم نماذج تسريعية وإثرائية تحوي نقاط القوة لدى الطلبة وتقوم ببناء مهارات أساسية ، وتحاول أن تلبي حاجات الطالب الانفعالية في الوقت نفسه.





اختيار الاستراتيجيات التعليمية

يعد تعليم أفراد هذه الفئة ونوعية الاستراتيجيات التي يراد استخدامها معهم تحدياً أخر يضاف على التحديات التي تتعلق بتعريف وتشخيص هذه الفئة. حيث أن اختيار الاستراتيجيات التعليمية مرتبط بنتائج ووقت التشخيص، فكلما كان التشخيص مبكراً ودقيقاً ويتمتع بالصدق والثبات والموضوعية العلمية والشمولية، انعكس ذلك على الكيفية التي تنتقى من خلالها الإستراتيجيات التعليمية.

وما يجدر بالذكر أن الاستراتيجيات التعلمية يجب أن تعنى بالموهبة كما تُعنى بالصعوبات. مع التركيز على جوانب القوة لدى الفرد في كلتا الحالتين ، من خلال تشجيع أعمال الطالب وتعزيز الأداء المرتفع لديه .(Hallahan & Kauffman , 2003). فيجب ألا ننسى أن هذا الطالب موهوب ، فاستخدام استراتيجيات تركز على مواطن الضعف لدى الطالب يؤدي إلى تقدير سلبي لذاته ، وفقدان للدافعية والاكتئاب والتوتر والضغوط النفسية. وعليه يجب ألا يتم إهمال أو تهميش مواطن القوة والاهتمامات والطاقات العقلية والمتميزة. من هنا يقال أن التركيز على الموهبة أكثر من الصعوبة يؤدي إلى فوائد جمة وملموسة. ومن الأهمية بمكان القول ان معالجة الصعوبات التعلمية لدى الطفل الموهوب قد لا تتم بالصورة التقليدية المألوفة ، بل يجب العمل على ادماج نشاطات اثرائية أثناء عملية التعليم. فالطالب الذي يعاني من صعوبات رياضية تتعلق في العمليات الحسابية الأساسية ، قد يتم تزويده بالة حاسبة للتأكد من أجوبته ، وكذلك الحال بالنسبة للطلبة



الموهوبين الذين يعانون من صعوبات في الكتابة اليدوية سوف يتحسنون إذا ما سمح لهم باستخدام الكومبيوتر لتسجيل أفكارهم وطباعتها أفضل بكثير مما يمكن أن يفعلوا بعد مضي سنوات من العلاج في الكتابة اليدوية.

على المعنيين أن يوفروا مصادر للمعلومات تكون أكثر ملاءمة للطلبة الذين ربما يكون لديهم صعوبات قرائية، ومن هذه المصادر، الزيارات، والمقابلات، والصور والأفلام، والمحاضرات، والتجارب.

ويجب أن يُوفر لهؤلاء الطلبة، وبأسلوب منظم لحصول على المعلومات والتواصل بها، فالطلبة الذين يواجهون صعوبة في تنظيم وإدارة الوقت سوف يستفيدون من الحصول على خطوط عريضة عن المحاضرات الصفية ومرشد للدراسة، ومخطط للموضوعات التي سيتم تغطيتها.

اثر برنامج الكورت (الإدراك والتنظيم)على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج الكورت الإدراك والتنظيم في تنمية القدرات الإبداعية ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي ذوي صعوبات التعلم.

وقد بلغ عدد افراد الدراسة (32) طالبا من ذوي صعوبات التعلم تم إجراء المزاوجة بينهم على اساس الصف، ونوع الصعوبة والذكاء، والعمر، ثم وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (16) طالبا و مجموعة تجريبية(16) طالبا ، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامج الكورت بينما استمرت المجموعة الضابطة في برنامجها الاعتيادي ، وقد استغرق تطبيق البرنامج فصلا دراسيا كاملا بواقع 50 حصة. استخدم الباحث الإحصائي (ت) لقياس الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقارنات البعدية على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي وفي الأداء على



مقياس بيرس / هاريس لمفهوم الذات. وقد بينت النتائج تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة.

وكذلك أشارت نتائج التحليل النوعى إلى تحسن في اتجاهات كل من المعلمين وأهالى الطلبة نحو الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع مضى التقدم في البرنامج، وتعلم الطلبة ذوو صعوبات التعلم المشاركون في البرنامج بعض استراتيجيات التفكير مثل: التخطيط، والتنبؤ، والمقارنة، وعبر الطلبة ذوو صعوبات التعلم المشاركون في البرنامج عن مشاعرهم بشكل إيجابى نحو البرنامج، وأكدوا أنه سهل وممتع ، وذكروا أن البرنامج حسن من قدراتهم ،وغير من نظرة الآخرين لهم، وانه قد زاد من فاعليتهم في المشاركة الصفية ، وحسن من نتائجهم التحصيلية. (خطاب، ٢٠٠٥)



معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أولاً : مشكلة الاحتراق النفسي.

الأعراض.

الأسباب .

نتائج الدراسات.

الطرق الوقائية والعلاجية لمظاهر الاحتراق النفسي.

ثانياً : التطوير المهني للمعلمين.

مجالات التطوير لمهني.

التطوير المهني : التسهيلات والمعيقات .

9

9

الفصل التاسع

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم

أولاً : مشكلة الاحتراق النفسي

تمهيد

حظيت مشكلة الاحتراق النفسي Burnout باهتمام الكثيرين من الباحثين نظراً لآثارها السلبية على العنصر البشري في مجال العمل. هذه المشكلة الخطيرة التي تشكل معوقاً كبيراً يحول دون قيام المهني بدوره بشكل كامل ويؤثر بالتالي على جودة إنجازه لأعماله.(جرّار،٢٠٠٥).

وقد أشارت بعض الدراسات في الدول الغربية إلى أن قرابة ٥٠٪ من المعلمين يفكرون جديا بتغيير مهنة التعليم لما تنطوي عليه من ضغوط وصعوبات.(الخطيب،٢٠٠٤).وإذا كان المعلمون جميعا عرضة لمواجهة الاحتراق النفسي ، فإن معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمن فيهم معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، يواجهون ضغوطا خاصة وتوكل إليهم مسؤوليات خاصة تجعلهم اكثر قابلية للاحتراق النفسي من المعلمين الآخرين.فجميع مجالات التربية الخاصة قد تم تحديدها على أنها مجالات نقص وظيفي حاد وخطير في أعداد العاملين فيها ،(Blasé,1986) ليس هذا فحسب بل أن مهنة التعليم نفسها لا تستطيع أن تتحمل آثار الإجهاد الواقعة على المعلمين الباقين في حقل التعليم ، والذين يميلون لان يصبحوا اقل تسامحاً وتحملاً واقل صبراً أيضا ، ويتفاعلون على نحو اقل مع الطلبة ، ويؤكدون على "التعلم الصّمي" Rotte Learning. فالاحتراق النفسي يمثل شعوراً معمماً وسائداً من عدم الرضا عن مهنة التعليم مما يؤدي الى تعليم غير كفؤ في حالة بقي المعلمون يمارسون مهنة التعليم مع إحساسهم بأنهم محترقون نفسياً.(Zabel&Zabel, 1983)



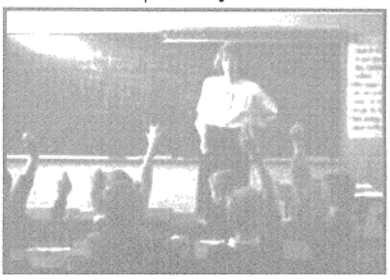
فالمعلمين غير الراضين عن عملهم مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يكونوا اقل استجابة لاحتياجات هؤلاء الطلبة مما يحول دون إكساب طلبتهم الخبرات التعليمية المفيدة.

مفهوم الاحتراق النفسي

الاحتراق النفسي هو "الفقد المتعاظم للمثالية، والطاقة، والهدف المنشود، والاهتمام. نتيجة لظروف العمل". (Olson & Platt, 1992, p. 377). ويعرف أيضا على أنه "متلازمة Syndrome من الاستنزاف الانفعالي ، والمزاج الساخر . التي تحدث كثيرا بين الأفراد الذين يمضون وقتاً طويلاً في تماس مباشر مع أشخاص آخرين ، تحت ظروف من التوتر والإجهاد المزمنين".

ويعرف ماسلاش (Maslach,1979) .الاحتراق النفسي على أنه "استجابة للتوتر الناجم عن التفاعل بين المعلم والطلبة، أو المدير، أو المشرف، أما الإرهاق العاطفي المتكرر والإنهاك الشعوري العاطفي الناتج عنه فإنهما يشكلان أساس الاحتراق، ومعظم المربين يبالغون في عطائهم ومن ثم يشعرون بالتعب والإرهاق الجسدي والعقلي والنفسي، ويشعرون بأن مصادرهم العاطفية أو الشعورية تنضب".

وعندما يوصف شخص بأنه محترق نفسياً، فهذا يعني انه كان متحمسا بشدة أثناء قيامه ببعض الأعمال، أو انه كانت لديه دافعية شديدة، أو انه كان مثالياً في توقعاته وادائه. ونتيجة لذلك فإن افضل الناس في مختلف المهن والذين يكون لديهم القابلية للتفوق على غيرهم هم اكثر الناس عرضة للاحتراق النفسي من غيرهم.



الأعراض

يشير فيميان وسناتور . (Fimian & Senators ,1983) .الى جملة من أعراض الاحتراق النفسي عند المعلمين وهي:

١- الأعراض الفسيولوجية: وتتضمن ارتفاع ضغط الدم ، وآلاماً في الظهر، وتعباً شديداً يؤدي إلى فقدان الفرد النشاط والحماسة، والصداع المستمر، وإلى ضعف عام في الجسم .

٢- الأعراض المعرفية الادراكية: مثل المزاج الحاد ، وعدم القدرة على التركيز ، وتحول الشخص من متسامح ومتساهل إلى شخص غير متسامح .

٣- الأعراض النفسية السببية : كالإحباط ، والإحساس بالضجر، والاكتئاب، والقلق ، والانعزال ، والبلادة ، والشعور بالخوف.

٤- الأعراض السلوكية : كالشكوى من العمل ، الأداء البطيء ، وعدم الرضى عن ظروف العمل ، والتغيب المتكرر عن العمل ، والانطواء.

المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات التى تواجه معلمى ومعلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في الأردن. وقد تم تحديد المشكلات باستخدام أداة عمدت الباحثة إلى تطويرها. حيث تم توزيعها على (٢٠٩) من معلمى ومعلمات غرف المصادر.

أشارت النتائج إلى أن هؤلاء المعلمين والمعلمات يواجهون مشكلات من مستوى بسيط إلى متوسط. وكانت أكثر المشكلات شيوعاً – من وجهة نظر أفراد الدراسة – تلك المتعلقة بالعمل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وبإحالة هؤلاء الطلبة وتقييمهم. وقد تبين كذلك أن متغيري المستوى الصفي ، وفئة المدرسة لعبا دوراً مهماً ذا دلالة في تحديد المشكلات. أما المتغيرات الأخرى التى تمت دراستها هى (المؤهل العلمى، والجنس، وسنوات الخبرة في التربية العادية والتربية الخاصة، وطبيعة الصعوبة، التى يعانى منها الطالب) فلم تكن ذات تأثير دال إحصائياً. (الحديدي،٢٠٠٣)

الأسباب

تقف وراء الاحتراق النفسي الذي يعانيه معلم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية جملة من الأسباب ، والتي في النهاية تعتبر مساهما فعالا في الوصول الى احتراق نفسي عند ذلك المعلم ويقلل من عطائه وحماسته واندفاعه نحو العمل، ومن هذه الأسباب:

١- حجم العمل الزائد

إن حجم العمل الزائد، وضغط الوقت، الذي يتضمن عدة مهمات مثل التخطيط و التطبيق للخطة التربوية الفردية، وحضور اللقاءات والاجتماعات مع أعضاء المؤسسة التربوية ، وإرشاد الوالدين ، وعقد الدورات التوعوية للمعلمين العاديين. (Platt &Olson,1990). جميعها مهام تزيد من الضغط النفسي عند المعلم والذي يعد بحد ذاته سببا رئيسيا لشعوره بالاحتراق النفسي.

٢- الاضطرابات المصاحبة للصعوبة التعلمية

ان معاناة الطالب من اضطرابات أخرى مصاحبة للصعوبة التعلمية التي يعاني منها مثل، اضطراب ضعف الانتباه أو اضطراب النشاط الزائد ،أو ضعف السمع او البصر او اضطرابات النطق والكلام. يتطلب من المعلم أن ينوّع في استراتيجياته التعليمية التي يطبقها وان يكثف من جهوده وان يجري اتصالات دورية مع المعلمين الآخرين ومع الأهل ومع الاختصاصيين ذوي العلاقة. وهذه الأعمال جميعها كفيلة بان تفاقم من مستوى الإنهاك والضغط النفسي عند المعلم.

٣- عدم وعي الآخرين بظاهرة الصعوبات التعلمية

هذه المشكلة تفاقم من الوضع النفسي السلبي لمعلم الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية ، فأغلبية العاملين في المدرسة أو المؤسسة التربوية ليسوا على علم كامل بما يعنيه مصطلح "صعوبات التعلم" سواء أكانوا مديرين ام معلمين ام مرشدين. وربما يعود ذلك لنقص الدورات التوعوية وورش العمل التي تعقد لهؤلاء الأفراد . **(Olson & Platt ,1992)**, وعدم المعرفة هذا قد يترتب عليه إحالة طلبة ليسوا من ذوي صعوبات التعلم لمعلم غرفة المصادر، مما يتسبب في انهاك ذلك المعلم وزيادة الضغوط عليه.



٤_ ضعف قياس التحسن

يأخذ المعلمون بعين الاعتبار مشكلة الطالب ، ويخفقون في رؤية أي تقدم أو تحسن خلال هذه العلاقة . وهذا الضعف في ملاحظة التقدم في العمل ، يسهم في ضعف التقييم للذات ، وقد يضع المعلم أهدافا غير واقعية للطلبة ، وعندما لا تتحقق هذه الأهداف ، يصبح لديه شعورا بالفشل ، مما يؤدي إلى الضغوط الانفعالية والتي تؤدي إلى ضعف تقديره لذاته وضعف ثقته بنفسه (الفاعوري،١٩٩٠). وهذا بالتالي سوف يؤدي إلى الاحتراق النفسي .

٥- زيادة العبء العددي

يعتبر هذا السبب من الأسباب المهمة التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي عند معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فوجود أعداد كبيرة من الطلبة داخل غرفة المصادر يحتم على المعلم بذل قصارى جهده وتسخير كافة إمكانياته الفكرية والجسدية لخدمة هؤلاء الطلبة. ومما يسهم في شعور المعلم هنا بالاحتراق النفسي هو:

- عدم تفهم الإدارة لآلية العمل داخل الغرفة .

- عدم تطبيق الاستراتيجيات التعليمية المخصصة لهؤلاء الطلبة على النحو المرسوم لها أن تطبق .

- إحالة معلمي الصفوف العادية ، لأعداد كبيرة من الطلبة ممن ليسوا من ذوي صعوبات التعلم إلى غرفة المصادر .

- عدم وجود مساعد مع المعلم المختص داخل غرفة المصادر ، يعيق من السيطرة على هذه الأعداد من الطلبة من حيث التعليم وتنسيق الحصص.(Platt & Olson , 1990)

٦- نقص المصادر التعليمية

يحتاج المعلمون إلى أدوات ووسائل متخصصة ، ليكونوا فعالين ، فقد تبين أن النقص في الكتب ، والوسائل التعليمية، والمواد ، هو أحد المصادر لضغوط المعلمين. فمعلمي الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، لهم متطلبات معينة من المواد، والتجهيزات المصممة خصيصا لتسهيل التعليم الفردي، وذلك لأنهم يتعاملون مع أحدى الفئات غير



العادية. فالمدارس التي تزود معلمو غرف المصادر بالمواد، والتجهيزات، ستكون فعالة في التقليل من الاحتراق النفسي عند المعلم.

كما أن إحدى المشكلات الهامة التي يعاني منها معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحيانا، هي عدم توافر مكان مناسب لهم في البناء المدرسي، فهم يستعملون أحيانا غرف صفية غير مصممة لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فعلى الإدارة الاعتراف بأن معلمي الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية جزء من أعضاء الهيئة التدريسية ، يقدمون خدمة مباشرة لفئة من الطلبة ، وهم يحتاجون إلى تجهيزات ومصادر وأماكن مصممة بشكل جيد ، ليكونوا فعالين في عملهم. (الفاعوري،١٩٩٠).

٧- الممارسات الإدارية المخطوءة

إن نقص الدعم والتغذية الراجعة من قبل الإداريين والمشرفين المسؤولين عن غرف المصادر وتركيزهم على الأخطاء فقط ، وضعف التخصص الإداري وأحيانا الإشرافي ، هي من أهم العوامل المسببة للاحتراق النفسي عند المعلمين وتقلل من حماسهم وتؤدي إلى تراجع ادائهم. فكثيرا ما تكون أحكام المشرفين والإداريين، على المعلمين، مبنية على أساس ما يرون هم في المعلم ، كشخصيته ، وممارسته، ونظافته، وتنظيمه ، وترتيبه ، وإدارته الصفية ، وكيفية استعماله للمواد التعليمية ، ويهملون أشياء أخرى مهمة ، مثل تفاعل الطلبة ، وتفاعل الأهل ، وتقبل الطلبة له واعترافهم به .وقد أشار عدد كبير من المعلمين إلى أن هذا الأسلوب من التقييم لهم ، يعتبر مصدرا للقلق و الإحباط.

٨- ضعف مشاركة أولياء الأمور

أن نقص المتابعة من قبل الأهل وعدم حضورهم الاجتماعات الدورية ، وإلقاء المسؤوليات جميعها في تعليم إبنهم على المعلم ، يفاقم من الضغط النفسي عليه وبالتالي يزيد في احتراقه نفسيا. (Olson & Platt , 1992) فهناك الكثير من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يتدخلون في تعليم أبنهم ولا يحاولون تفهم الأسلوب او الاستراتيجيات التعليمية التي يعمد المعلم إلى تطبيقها مع ابنهم كي يصبحوا داعمين وفعالين في عملية التعليم.

نتـــائج الدراســـــــات

تشير الدراسات التي اهتمت بموضوع الاحتراق النفسي عند معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الحقائق التالية:

- الاحتراق النفسي متصل بالتدريب غير الكافي لمعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، قبل دخولهم الغرفة الصفية، فقد وجد أن المعلمين الذين دربوا على نحو أفضل يميلون إلى أن يعانوا أقل احتراقا نفسيا على الأغلب من المعلمين الذين لم يدربوا على نحو جيد.
- ضحايا الاحتراق النفسي من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، يرغبون في اخذ عملا تدريبيا إضافيا أو اكتساب خبرات أثناء العمل (Bender, 2001).
- إن تزويد معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمعلم خبير يسدي له النصح يسهم بفعالية في تخفيف الضغوطات النفسية التي قد يعاني منها معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم

المعلمون الذين يعملون مع طلبة ذوي صعوبات تعلم ممن لديهم مشكلات سلوكية حادة ، أو صعوبات أكاديمية محددة ، معرضين إلى الضغط والإجهاد ومن ثم الاحتراق النفسي مقارنة بالمعلمين الذين يظهر أطفالهم مشكلات أقل حدة (Platt & Olson , 1990).

تفيد إحدى الدراسات إلى أن ٣٠٪ من المعلمين الذين علّموا الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية الحادة تركوا أعمالهم خلال السبع سنوات الأولى من سني خدمتهم. (Lawrenson ,1982)

وجد أن هناك فروقا مهمة بين الذكور والإناث في مختلف أبعاد الاحتراق النفسي . فقد اظهر الذكور شعورا سلبيا بدرجة أعلى من الإناث.

يحدث الاحتراق النفسي بصورة اكبر عند المعلمين الأصغر عمراً والأقل خبرة والذين يعملون مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، مقارنة بالمعلمين الأكبر عمراً والأطول خبرة (Ysseldke& Algozzin, 1982). وتعزى هذه النتائج إلى أن المعلمين الأصغر عمرا يكونون بشكل عام اقل فعالية وخبرة في تلبية مطالب العمل المتعددة مقارنة بالمعلمين الأطول خبرة.

إن شيوع ظاهرة الاحتراق النفسى عند معلمى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعد اقل نسبيا منها لدى المعلمين الآخرين اللذين يعملون مع فئات التربية الخاصة الأخرى مثل (متعددو الاعاقات، التوحديون ، ذوو الشلل الدماغى الرباعى ، الإعاقة العقلية..(Bender, 2001) .

الطرق الوقائية والعلاجية لمظاهر الاحتراق النفسي

فيما يلي مجموعة من الطرق الوقائية والعلاجية التي حريٌ بمعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ان يوظفها لخفض مستوى الاحتراق النفسي وللحفاظ على فاعليته التدريسية:

١- اجعل مهاراتك المهنية متجددة ، اقرا وطبق أساليب تعليمية جديدة على أساس مخطط ومنتظم .فإذا اعتبرت نفسك محترفا ، وتتخذ افعالا منسجمة مع هذا التوجه فعلى الأغلب ان تكون اقل احتمالية للإصابة بالاحتراق النفسي.

٢- ثابر على حضور المؤتمرات المتخصصة في ميدان الصعوبات التعلمية ، فعلى اقل تقدير فإن حضورك يتيح لك المجال لان تلتقي بمعلمين آخرين يواجهون نفس أنماط المشكلات التي تواجهها أنت، وقد تجد أفكارا جديدة ترغب في تطبيقها.

٣- فكر في إحداث تغيير في مهنتك ضمن حقل التعليم. انتقل الى صف صعوبات تعلم اخر في مديرية التربية التابع لها ، واعمل مع الطلبة الصغار والكبار من ذوي صعوبات التعلم.

٤- التحق بدورات تدريبية إضافية في المجالات ذات الصلة مثل، الإرشاد التربوي، تعديل السلوك ، علاج الاضطرابات السلوكية الحادة.

٥- فكر في الإشراف على معلم متدرب.

٦- صـمم وطبق بعض الأبحاث مع الهيئة التعليمية في الكليات والجامعات ، تهدف إلى معالجة مشكلة أكاديمية او سلوكية تواجهها في صفك.

٧- نـاقش مشـاعرك نحـو الاحـتراق النفسـي مـع معلمين آخرين ، واستنبط أفكارا يستخدمونها لتجنب الاحتراق النفسي.

٨- اتصـل بالطلـبة الذيـن علمـتهم في الماضـي ، وتوصـل إلى أي الأسـاليب أو الاستراتيجيات التعليمية التي كانت اكثر فائدة.

٩- تحمـل مسؤوليتك لمشاعرك نحو الاحتراق النفسي، واعمل بأسلوب ما كي تخفف او تمنع هذه المشاعر.(Bender, 2001).

١٠- الاستمتاع بالحياة الشخصية وتجنب التفكير بالمشكلات التربوية خارج المدرسة.

١١- اعـادة النظر في طرق التفكير والتحدث الذاتي، والتركيز على الايجابيات وتعزيز الذات.

١٢- تحديـد الاولويـات وتنفيـذ خطة منظمة لتحقيقها ، وتصميم نماذج ورقية لتدوين الملاحظات حول اللقاءات والمواعيد.(الخطيب،٢٠٠٤).



ثانيا: التطوير المهني للمعلمين

تمهيد

إن تطوير مهارات المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يجب أن يكـون مـن الأولويات المدرجة على سلم اهتمامات أي نظام تربوي، لأن هذه الفئة من الطلـبة تمـثل النسبة الأعلى من بين فئات التربية الخاصة، وإذا لم يكن هناك من الكوادر المؤهلـة والمدربة جيداً والتي تستطيع التعامل معها بشكل علمي ومتخصص، فإن المعظم مـنهم سـوف يصـبحون أفـراداً هامشيين لا يحصلون على الدعم والمساندة التي تؤهلهم للتكـيف مـع الحياة بشكل طبيعي. فماذا يحدث مثلاً لو أن الأبحاث والدراسات وبرامج إعـداد وتدريـب الأطـباء قـد توقفت منذ خمس وعشرين عاماً مضت ؟ الإجابة معروفة للجميع. وفي حالة الطلبة ذوي صعوبات التعلم فإن الأمر لا يقل أهمية أيضاً.

وعلـيه، فالمعـلمون بحاجـة إلى إعـداد جيد، للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعـلم ، فالحصـول عـلى شـهادة علمية عليا ليس بكاف. بل أنهم بحاجة إلى أن يكونوا مـتابعين جـيدين لمـا ينشر عالمياً في حقل الصعوبات التعلمية سواء أكان ذلك من خلال المقـالات الصـحفية أم الإنترنـت أم المجـلات الدوريـة أم الدراسات والأبحاث والكتب الحديثة. ليس هذا فحسب بل ان التحاق المعلمين بالدورات المتخصصة، ومشاركتهم في المؤتمـرات العلمـية الـتي تعـنى بحقـل الصـعوبات التعلمـية، يـثري معلومـاتهم النظرية ويضـاعف مهـاراتهم العملـية ويجعـلهم أكـثر دقـة و"علمـية" في انـتقاء الاستراتيجيات والأساليب التعليمية. (Bender, 2001)

تجـدر الإشـارة إلى أن حضـور معلم الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية لدورة تدريبية متخصصة في بداية التعيين في الوظيفة لا يعني أنه أصبح "اختصاصي" في صعوبات التعـلم، فهـذه نظـرة مخطـوءة تمامـاً، فالدورات المنعقدة لا شك في أنها ذات فائدة كبيرة وهـي تـثري مـن معلومـات المعـلمين وتـزودهم بمهـارات ومعلومـات جديـدة، إلا أن الـدورات وورش العمـل والمحاضـرات يجـب أن تكـون متواصـلة، لأن هذا الحقل وما يتضـمنه مـن قضايا فرعية كغيره من الحقول العلمية الأخرى آخذ بالتطور والتغير، وما هـو مثبـت الـيوم قـد يـتم نفـيه غـداً والعكـس صـحيح، إضافة إلى أن الاستراتيجيات



التعليمية وإجراءات تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم أيضاً تطرأ عليها هي الأخرى تغييرات وتعديلات ، ومما يسهم في هذا التغير والتعديل هو ما يتم التوصل إليه من حقائق ومعلومات يتم استقاؤها من الدراسات والأبحاث والتجارب. من هنا يمكننا القول أن التدريب أثناء الخدمة للمعلمين يعد ضرورة ملحة ولا يمكن الاستغناء عنه.

ومن الضرورة بمكان القول أن التطوير المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعد أحد الدعائم الرئيسة للإصلاح التربوي في الوقت الراهن، حيث تتضمن التوجهات الحالية تعزيز أدوار المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، وبناء على ذلك فإنه لا بد وأن يكون هناك تحولات أساسية على مستوى التطوير المهني للمعلمين، ومن هذه التحولات:

١-التحول من تطور الفرد إلى تطور النظام التربوي برمته.

٢-التحول من الجهود الجزئية إلى اعتماد خطة استراتيجية متكاملة على مستوى المدرسة.

٣-التحول من التركيز على المنطقة التعليمية إلى التركيز على المدرسة.

٤-التحول من التركيز على حاجات المعلمين إلى التركيز على حاجات الطلبة.

٥-التحول من قيام "خبراء" بتدريب المعلمين إلى التعلم النشط من قبل المعلمين أنفسهم.

٦-التحول من التدريب في أماكن تدريبية خاصة إلى التدريب في مواقع العمل الفعلية.

٧-التحول من النظر إلى التطور المهني بوصفه عنصراً ثانوياً إلى النظر إليه بوصفه عنصرا أساسياً لا غنى عنه.

مجالات التطوير المهني

في الوقت الحالي، فإن محاولة ضبط عملية إعداد المعلمين وتطوير قدراتهم يتم من خلال خطة مكتوبة تعنى بنودها بمراقبة مدى التحسن الذي وصل إليه المعلم وهي ما تسمى بخطة التحسين المهني Professional Improvement Plan (P.I.P) وهي عبارة عن اتفاقية بين المعلم ومديرية التعليم التي تتبعها المدرسة، تتضمن النشاطات والأعمال التي يجب أن يقوم بها المعلم أو المعلمة والتقنيات اللازمة للتنفيذ، والتي بمجموعها تهدف في النهاية إلى تحسين عملية تعليم الطلبة من خلال جعل المعلمين أكثر مهنية. ومن هذه



النشاطات: قراءة الأبحاث والمقالات والدراسات العلمية الحديثة، والاستعانة بالموسوعات العلمية، وتطبيق التقنيات الحديثة في التعليم، وإكمال فصول دراسية إضافية في الجامعات أثناء الخدمة، وتطبيق برمجيات الكومبيوتر في التعليم، ومساعدة وتوجيه المعلمين الجدد والإشراف عليهم. ومن مجالات التطوير المهني للمعلمين نذكر:

أولاً: قراءة الأبحاث والدراسات

على المعلمين أن يتعرفوا إلى آخر ما توصلت إليه نتائج الأبحاث والدراسات المنشورة في المجلات العلمية المحكمة الخاصة بحقل الصعوبات التعلمية، فهذه الأبحاث تزودهم بأفكار جديدة حول كيفية العمل مع الطلبة داخل الصفوف وتثري من معلوماتهم النظرية، ومن المجلات العالمية المعروفة بهذا الخصوص "مجلة صعوبات التعلم" "ومجلة صعوبات التعلم الفصلية" و "مجلة صعوبات التعلم: البحث والممارسة" و "مجلة الأطفال الاستثنائيين". بالإضافة إلى شبكة الإنترنت التي تتضمن العديد من المواقع الخاصة بحقل الصعوبات التعلمية والتي تعرض لداخليها آخر ما أجري من أبحاث ودراسات. وفي هذا الصدد يشير .(Bender,2001) إلى أن المعلم الذي انقطع عن قراءة الأبحاث والدراسات المتعلقة بموضوع الصعوبات التعلمية لا يمكننا القول عنه أنه "معلم متخصص" فإنه يتوجب عليه -كحد أقصى- الاطلاع على مجلة فصلية متخصصة.

بحوث التربية الخاصة في الدول العربية : تحليل ومراجعة

شهدت الدول العربية في العقدين الماضيين اهتماماً غير مسبوق بالدراسات والبحوث العلمية ذات العلاقة بالإعاقة والتربية الخاصة. ومع ذلك لم يبذل أي جهد لتحليل طبيعة هذه البحوث وتوجهاتها . في ضوء ذلك ، سعت الدراسة الحالية إلى مراجعة وتحليل البحوث والدراسات العلمية المنشورة في السنوات الأخيرة. وتقدم هذه الورقة النتائج التى تم التوصل إليها وتناقش مدلولاتها بالنسبة للوضع الراهن للتربية الخاصة للبحوث المستقبلية. (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥)



ثانياً: إجراء الدراسات المتخصصة

إن البحث العلمي المتواصل في أي حقل من حقول المعرفة هو ركيزة أساسية لتطور ذلك الحقل أو ذاك. وحقل الصعوبات التعلمية من الحقول التي لا يزال بحاجة إلى إجراء الدراسات لتوضيح الغموض الذي لا يزال يكتنف العديد من موضوعاته فهناك قضايا جدلية شائكة لم تحسم بعد، وهناك معلومات وحقائق أثبتت ولكنها بحاجة إلى دراسات أخرى تدعمها.

وإجراء الدراسات والاستفادة من نتائجها له تأثير كبير على كفاءة المعلم واستفادة الطالب، وإرشاد الأهل. فالمعلم في غرفة المصادر له أن يستقي من نتائج الدراسات ما ينفع طلبته ويحسن من أدائهم وفي هذا الصدد يشير بندر.(Bender,2001, p.392) إلى أن مدى فعالية الأساليب والطرق المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا تزال غير معروفة تماماً. فما مدى فعالية التعليم التعاوني، أو التعليم من خلال الرفاق داخل الصفوف العادية ؟ وما تأثير استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالأساليب التعليمية العادية أو التقليدية؟ وما مستقبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم بعد التخرج من المدرسة الثانوية ؟ وما مدى فعالية الدمج في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ؟ وهل الممارسات المتبعة في قياس و تقييم الصعوبات التعلمية على درجة من العلمية أم أن هناك اختلاف وارتباك في تطبيق الأدوات التقييمية؟ وما تأثير إجراءات التدخل المبكر على التخفيف من الصعوبات التعلمية لدى الأطفال ؟

وقد يتبادر تساؤل إلى ذهن القارئ وهو: ألم يطرق الباحثون أبواب هذه القضايا سابقاً؟! والجواب هنا هو نعمْ إلا أن ما يراد قوله هو: حتى الوقت الراهن لا يوجد إجماع على حقائق ومعلومات رئيسية في هذا الحقل، ذلك الإجماع الذي يخدم الطالب والمعلم وحقل الصعوبات التعلمية برمته .

ثالثاً: التدريب أثناء الخدمة

نتيجة للتغيرات التي يشهدها ميدان التربية الخاصة بشكل عام، وصعوبات التعلم بشكل خاص فقد حظي التدريب أثناء الخدمة Inservice Training باهتمام بالغ في



السنوات الماضية. فهذا النوع من التدريب يشكل وسيلة يعول عليها كثيراً لتنمية وتطوير المهارات التعليمية للمعلمين ولإبقائهم على اطلاع وعلى معرفة بالتجديدات والتطورات التربوية.(الخطيب،٢٠٠٢).وينبغي النظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه عملية مستمرة لا موسمية وعملية هادفة ومنظمة تتم وفقاً لجملة من المبادئ التي تمخضت عنها البحوث العلمية ذات العلاقة.

إن عقد الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعد أمراً في غاية الفائدة والأهمية.(Bender,2001) فهذه الدورات التي يعقدها اختصاصيون في ميدان الصعوبات التعلمية تزود المعلمين والمعلمات بأساليب عملية، وتجعلهم يتواصلون مع كل ما هو جديد من طرق تشخيص وعلاج.

تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويره

تستعرض هذه الدراسة بعض الآراء والنظريات والقضايا المتعلقة بإعداد مدرس التربية الخاصة . وهذه الدراسة محاولة أولية للتعرف إلى العاملين في مجالات التربية الخاصة في مملكة البحرين وأساليب تدريبهم لدفع المهتمين في هذا المجال للقيام بدراسة أكثر عمقاً وشمولاً. وتحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على برامج إعداد المعلمين وأوضاعهم والخدمات المقدمة للمعاقين ضمن المحاور التالية:

- إحصائية حول المعاقين في البحرين من خلال تعدادين سكانيين أجريا عام ١٩٩١ و ٢٠٠١ والرؤية العلمية حول هذه الإحصاءات.
- واقع الخدمات التي تُقدم للمعاقين والمؤسسات الحكومية والاهلية التي تضطلع بها.
- عرض لبعض الدراسات والبرامج الخاصة بتدريب الكوادر العاملة في مجالات التربية الخاصة .
- لمحة عن تجربة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية لتطوير وتدريب العاملين في مجال التربية الخاصة.
- نتائج الاستمارات التي وُزعت على بعض العاملين في مجالات التربية الخاصة ومستوياتهم الثقافية وأوضاعهم الاجتماعية ومشاكلهم .
- لمقترحات والتوصيات الداعية إلى تطوير البرامج التدريبية في مجالات التربية الخاصة. (الظاعن ، ٢٠٠٥)



التطوير المهني: التسهيلات والمعيقات

لقد قدم فون ورفاقه (Vaughn et al;1998) برنامجا مكثفاً للتطوير المهني، في القراءة لمعلمين عاديين ومعلمين متخصصين في التربية الخاصة، وكان عددهم (١٢) معلماً موزعين على مدرستين. قام المشاركون من خلال البرنامج بالتدرب على إتقان ممارسات، اعتمد في اختيارها على الأبحاث والدراسات التي أكدت مدى فاعليتها، وهذه الممارسات هي:

(١) قراءة المشارك. Partner Reading. .(Delquadri, et al p. 1986)

(٢) استراتيجية القراءة التعاونية.Collaborative Strategic Reading.
(Klingner , et al ; 1998)

(٣) تكوين الكلمات. Making Words . (Cunningham, 1992).

وبعد تطبيق هذه الممارسات من قبل المعلمين، أفاد المعلمون إلى أن هناك عوامل ساهمت في حفزهم إلى المضي قدماً نحو استخدامهم للممارسات Ayres &) Meyer,1994)، وساهمت كذلك في غرس القناعات الإيجابية بضرورة التعديل والتغيير. إلا أن هناك عدداً من العوامل التي أعاقت من استمرارية تطبيق الممارسات. (Klingner, et al; 1998) .

التسهيلات

١- شبكات الدعم: فالمعلمون الآخرين، والأشخاص ذوو المهن المتعددة والأعضاء في الجامعات يسهمون والى حد كبير في الدعم والمؤازرة أثناء عملية التطبيق.

٢- الدعم الإداري: إن ممارسة الاستراتيجيات أمام مديري المدارس كان بمثابة دعم لهم وزيادة في الطمأنينة على أوضاع الطلبة التعليمية.

٣- الفائدة لدى الطلاب: عندما كان المعلمون يلاحظون أن الطلبة يستفيدون من هذه الممارسات، كان هذا من العوامل الأقوى التي أسهمت في حفز المعلمين على الاستمرار في استخدام تلك الممارسات.

٤- تقبل الطلبة: لوحظ أن المعلمين كانوا متحفزين أكثر للاستمرار في تطبيق الممارسات عندما رأوا أن الطلبة أبدو رغبة وحماس تجاهها.

٥- مرونة الممارسة: عندما أدرك المعلمون أن بإمكانهم تعديل الممارسة لتتناسب مع أسلوبهم واحتياجات طلابهم شعروا أن هناك ارتباطاً وملكية تجاه الممارسة.

٦- توافر مواد جاهزة: أشار المعلمون إلى أنهم لم يضيعوا الوقت في عمل الوسائل أو البحث في الكتب عن أساليب، بل أن توافر المواد اختصر الوقت وأثر إيجابياً في آلية تطبيقهم للممارسات.

المعيقات

١- الفحوصات ذات المخاطر العالية: شعر المعلمون بضغط كبير لتحضير طلابهم للتقييم على مستوى الدولة.

٢- إكمال المقررات الدراسية: أصاب المعلمين القلق فيما يتعلق بتغطية المنهاج الواسع بشكل سطحي مقارنة بتغطيته بعمق، علماً أن تغطية المنهاج لا تعني بالضرورة تحقيق المعرفة الكاملة من قبل الطلبة، إلا أنه كان هناك ضغط لإنهاء المقررات الدراسية.

٣- ضيق الوقت : حيث أشار المعلمون إلى وجود واجبات أخرى ملقاة على عاتقهم غير تلك المرتبطة بتطبيق الممارسات، مما أرغمهم على إجراء التعديلات لمواكبة جميع المتطلبات.

٤- عدم مواءمة الممارسات مع أسلوب المعلم: أبدى بعض المعلمين استياءهم من بعض الممارسات كونها لا تتفق مع أسلوبهم في التعليم.

النسيان : أفاد المعلمون أن نسيانهم لتطبيق الممارسة أو لكيفية التطبيق، كانت من أسباب عدم استمراريتها. (Klingner,20٠٤).



الفصل العاشر

أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم

- إساءة معاملة الوالدين.
- الخطة الفردية لخدمة الأسرة .
- أسرة الطفل ذي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- أسرة الطفل ذي مفهوم الذات المتدني .

10



الفصل العاشر

أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم

تمهيد:

كثيراً ما تستخدم الأدبيات التربوية الخاصة مصطلح الأسر ذات الحاجات الخاصة عند الحديث عن أسر الأفراد المعوقين . ويقصد بذلك أن هذه الأسر تتحمل مسؤوليات وتواجه صعوبات تختلف عن تلك التي تواجهها الأسر الأخرى(الخطيب، ٢٠٠١). ولهذا كثيراً ما يقال أن ثمة أسرة ذات حاجات خاصة إلى جانب الطفل ذي الحاجة الخاصة.

إن تربية الأطفال مسؤولية كبيرة ومهمة صعبة وشاقة. وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة إلى أسر الأطفال العاديين فهو أكثر صعوبة و مشقة في حالة الأسرة التي لديها طفل ذو صعوبة تعلمية ، إذ أن أسرة الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلمية تواجه مشكلات وتتصدى لتحديات خاصة إضافة إلى تلك التي تواجهها سائر الأسر.

فالصعوبة التعلمية عند الطفل لا تؤثر عليه فحسب ولكنها تؤثر على جميع أفراد الأسرة وخاصة على الوالدين. ولذلك فإن إحدى المهام الرئيسة التي يُتوقع من العاملين مع الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية القيام بها هي تلك المرتبطة بدراسة الوضع الأسرى بوجه عام وتحديد احتياجات الوالدين بشكل خاص. ولا شك في أن جمع المعلومات عن أثر الصعوبات التعلمية لدى الطفل على الوالدين بوجه خاص يعتبر مصدراً هاماً للتعرف على حاجات الأسرة وبالتالي تقديم البرامج والخدمات اللازمة لتلبية تلك الحاجات.



إن الاختصاصيون عندما يواجهون الصعوبات التعلمية من منظور أسري فإنهم يقومون بذلك بصورة تختلف مما لو لم تكن الأسرة مشمولة بتلك المواجهة. ومثل هذا الأمر لا شك على مستوى من الأهمية، ويساعد في تفسير ردود الفعل الوالدية وأولوياتهما ، فالوالدان يمكن أن يساعدا في تقديم المعلومات عن أبنائهما وتوضيحها وتحديد حاجاتهم، بسبب اتصالهم الفريد بهم وخبرتهم المباشرة عنهم.

لقد وجد بالدراسة أن الأسر التي تحتوي على أطفال يعانون من صعوبات تعلمية، تتميز عن غيرها من الأسر النمطية برعاية أطفالها بدرجة زائدة، وعدم مرونتها وعدم مقدرتها على حل الصراعات بسبب النزوع إلى تجنب واستخدام استراتيجيات غير فعالة للتعامل معها. لأن صعوبة الطفل تلعب دوراً في صراعات أسرية كثيرة، بما في ذلك الصراعات الزوجية، فضلاً عن أن حاجات الطفل قد تلقى الصدود والإهمال لأن أحد الوالدين، وهي ألام في غالب الأحوال، تنشغل تماماً بالطفل ذي الصعوبة التعلمية وتتولى زمام القيادة في رعايته، بينما يبتعد الآخر، وهو الأب غالباً، عن الطفل ولا يبدي من المشاركة في الرعاية إلا أقلها.

ومما يُسجل على الأسر ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني هو صعوبة تزويدها بالدعم والقبول اللازمين للإبن ذي الصعوبة التعلمية لانغماسهما الكلي في تأمين حاجاته اليومية ، لدرجة لا يتوافر وقت كاف لدى الكبار لخصه بشيء من الرعاية ، بل إن هذا الانغماس في تامين لقمة العيش لا يسمح للوالدين الاشتراك بالنشاطات المدرسية ودعم جهود الهيئة التدريسية لمساعدة الطفل ، وكثيراً ما يصادف الاختصاصيون هذا الموقف في حالات الأقليات والوالدين المنفصلين.

الصراع المحتدم بين الأسر والاختصاصيين

على الرغم من أن هناك الكثير من الأسر والمعلمين يعملون معاً بطريقة جيدة لما فيه مصلحة الطفل ، إلا أن صراعاً بينهما يحدث في العادة، وتشير نتائج الدراسات التي

بحثت في تطور مجموعات الآباء ووظائفها، أن الآباء ، بسبب الخبرات السلبية مع المربين ، يفتقرون إلى الثقة بالاختصاصيين. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الاختصاصيين، وعلى الرغم من أن الاتجاهات الآن أصبحت أكثر إيجابية، إلا أنهم ما يزالون يؤدون دور المرشد.

وفي السنوات الماضية ، بدأ أولياء الأمور يتحدثون علانية عن مشاعرهم ومعاناتهم وتجاربهم مع معظم المهنيين الذين كانوا على اتصال بهم. وقد كُتبت الكثير من المقالات والكتب التي تصف مواجهات غير مريحة، وعلاقات تبعث على خيبة الأمل، ومشاعر عميقة بالحواجز والمسافات التي تفصل بين أولياء الأمور والاختصاصيين. (الخطيب، الحديدي، السرطاوي، ١٩٩٢).

ومن المؤكد أن عدداً كبيراً من آباء الأطفال يعبر عن الامتنان لما يتلقونه من دعم من قبل أولئك المهنيين. وقد أشار الكثير منهم إلى أن الحاجة إلى إجراء لقاءات متكررة، ولفترات زمنية طويلة مع أحد الاختصاصيين قد انتهت بإقامة علاقة دافئة ومعززة.

بناء على ما سبق، فإنه يبدو أن هناك عدم توازن يصعب تجاوزه بين الشخص الذي يقدم المساعدة والشخص الذي يتلقاها، وبين الشخص القوي والشخص الضعيف، والشخص الذي يتمتع بالخبرة والشخص الذي يفتقر إليها ، فهناك من يفقد الشعور باحترام الذات إذا احتاج للمساعدة. والآباء الذين يعانون من تدني تقدير الذات غالباً ما يشعرون بعدم الراحة وبعدم القدرة على تأدية دورهم أو التكيف مع أي تغيير يحدث.

وقد تم توضيح طبيعة هذه العلاقة بين أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية والاختصاصيين.فالأسرة تحتاج الاختصاصي أكثر من حاجته هو لها. والمهنيون، وخاصة الأطباء، يتمتعون بمكانة اجتماعية مرموقة. وغياب التوازن هذا يترتب عليه زيادة الشعور بالقوة من قبل الاختصاصي، وزيادة الشعور بالضعف من قبل الوالدين.

ليس هذا فحسب، بل أن الاختصاصيين الذين يعتقدون بوجود مسافة فيما بينهم وبين الوالدين يخلقون مزيداً من المشكلات. وفي وصفها للجلسة الأولى لإحدى

المجموعات الداعمة لاحظت إحدى الأمهات أن معظم الوقت قد خُصص للحديث عن عدم الاستفادة من الاختصاصيين وعن "تعلمنا البطيء". وقد تم تفسير ذلك على أن معظم الاختصاصيين يتعرضون أثناء التدريب لمفهوم التباعد أو المسافة بينهم وبين المنتفعين من الخدمات كضرورة للمحافظة على الموضوعية أو التميز بهدف الوقاية من التورط.

ولا يعني ذلك بأي حال من الأحوال أن يبكي الاختصاصي أمام الأسرة كي يعبر عن مشاعره ولكن يُؤمل أن يتيح الاختصاصي المجال لمشاعره أن تكون طبيعية كما يحدث بين الأفراد الذين يهتمون ببعضهم البعض. ومن أجل تقليل المسافة بين الآباء والاختصاصيين يجب إيجاد الطرق التي تنسجم والأنماط والمشاعر الشخصية بغية خلق علاقة قوية. وغالباً ما ينظر الاختصاصيون للآباء على نحو يحول دون تطور العلاقات الوطيدة.

إساءة معاملة الوالدين

ويرى روس Roos في (الخطيب،٢٠٠١،ص٢٩٢).أن الاختصاصيين يسيئون معاملة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وأن إساءة المعاملة هذه، تأخذ عدة أشكال من أهمها:

أولاً: الجهل المهني: ما يزال عدد كبير من الاختصاصيين في العلوم الطبية والسلوكية لا يعرف الا القليل عن الإعاقة أو الصعوبة. فالبعض يفشل في اكتشاف وجود حالة الصعوبة او يقدم معلومات مخطوءة عنها.

ثانياً: فقدان الأمل المهني: يميل الاختصاصيون في العلوم الطبية إلى إدراك الصعوبة كحالة مرضية غير قابلة للشفاء، وبالتالي فهم يرون أن لا أمل يرجى بشأنها.

ثالثاً: الإحالة دونما توقف: إن نزعة بعض الآباء نحو التسوق الطبي ظاهرة معروفة جيداً، ولكن المهنيين في حالات كثيرة هم الذين يبادرون بالتحويل من اختصاصي إلى آخر .وغالباً ما تعبر تلك الإحالات عن الافتقار إلى الخبرة المهنية في الصعوبة، أو تكون وسيلة للإقناع بدلاً من مواجهة الآباء بالحقيقة المزعجة بكون طفلهم من ذوي صعوبات التعلم.

رابعـــاً: ظاهرة الأذن الصماء: يفـيد الوالدان بان الاختصاصيين يتجاهلون طلباتهم كاملاً وهم يشعرون أحياناً أن أية اقتراحات يقدمونها بشأن طفلهم تُهمل جملة وتفصيلاً.

خامســاً: ستار السرية: يقـوم بعض الاختصاصيين في ميدان التربية الخاصة بحجب المعلومـات عن المستفيدين من الخدمات اعتقاداً منهم بأن المعلومات تلك ستهدد كيانهم أو ستكون مزعجة لهم للغاية.

أهم العوامل المرتبطة بالاختلافات بين والدي الطفل ذي الصعوبة التعلمية، والاختصاصيين

- نـزوع بعـض أولياء الأمور إلى التعبير عن أنفسهم بطريقة عدوانية أو بطريقة تنم عن الخوف.
- عدم توفر الفرص الكاملة لأولياء الأمور والاختصاصيين لتناول المعلومات.
- فشل بعض الاختصاصيين في تقديم نماذج فعالة لحل الصراعات والمشكلات.
- عدم تحدث أولياء الأمور والاختصاصيين لغة مشتركة يفهمها الطرفان حول حالة الطفل ، وتباين مستوى المعرفة بينهم.
- عـدم توافـر الـثقة المتبادلة وعدم قبول الاختصاصيين لقيم أولياء الأمور أو عدم قبول أولياء الأمور لآراء الاختصاصيين.
- افتقار أولياء الأمور إلى المهارات المناسبة للتأثير إيجابياً في برامج أطفالهم.

الخطة الفردية لخدمة الأسرة

تهـدف الخطـة الفـردية لخدمة الأسرة Individualized Family Service Plan (IFSP) إلى مسـاعدة أسـرة الطالب ذي الصعوبة التعلمية على أن تصبح عنصراً فعـالاً في عملـية تعليم وتدريب ابنها. (Bullock, 1992,P.23) ويجب أن تجرى مراجعة هـذه الخطـة كـل ستة أشـهر عـلى الأقـل، بحيث يتم التحقق من مدى تحقق الأهداف السنوية.أنظر الشكل(١٠-١) وتتضمن هذه الخطة:

١-معلومات عن مستويات النمو عند الطفل في المجالات: المعرفية، والنفسية، والحركية، واللغة والكلام، والمساعدة الذاتية.

٢- صياغة الأهداف السنوية (طويلة المدى) والأهداف قصيرة المدى، التي ينبغي أن تتحقق لدى الطفل وأسرته أيضاً.

٣- المعايير، ممثلة بنسب مئوية او بفترات زمنية، إضافة إلى الإجراءات والأساليب، والأنشطة.

٤- تفاصيل عن خدمات التدخل المبكر التي يحتاجها الطفل وأسرته، والفترة الزمنية اللازمة لتقديم تلك الخدمات.

٥- تاريخ بدء تقديم الخدمات، والفترة المُتوَّقعة لنهاية البرنامج.

٦- اسم مدير الحالة، والأشخاص الآخرين المسؤولين عن عمليتي التعليم والتدريب.

٧- إجراءات الانتقال من خدمات التدخل المبكر إلى برامج ما قبل المدرسة.

الخطة الفردية لخدمة الأسرة

تاريخ البدء............ تاريخ التقييم............ تواريخ المراجعات ....

معلومات أساسية

اسم الطفل.......... تاريخ الولادة .... العمر...... الجنس ....

عنوان الأسرة ....

الهاتف ....

أعضاء فريق الخطة	الأدوار	التواقيع
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....
....	....	....



تكرار، وحجم، ومدة الخدمات المقدمة:

....

....

....

....

توقيع الأهل/ ولي الأمر

نحن حظينا بفرصة المشاركة في تطوير خطة خدمة الأسرة الفردية. وقد فهمنا ما تضمنه، وأعطينا الإذن لمشروع المساعدة، والتعاون في انجاز هذه الخطة مع باقي أعضاء الفريق.

الأسماء التواقيع

إجراءات التقييم المستخدمة

المعلومات الطبية

....

مستويات التطور

المهارات الحركية الدقيقة............ الشهور المعرفة............ الشهور

المهارات الحركية الكبيرة............ الشهور اللغة .... الشهور

التطور الاجتماعي- الانفعالي...... الشهور المساعدة الذاتية ....الشهور

أخرى:..



الطفل

مواطن القوة	مواطن الضعف
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....

الأسرة

مواطن القوة	مواطن الضعف
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....
....	....

التنفيذ :

الأهداف	الاستراتيجيات	المدة الزمنية	المسؤول
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....
....	....	....	....

أسرة الطفل ذي العسر القرائي

إن الطفل في سنواته الخمس الأولى يعتمد اعتماداً كاملاً على والديه في الحصول على المساعدة التي تخفف من شدة معاناته من العسر القرائي (الديسلكسيا). وما أن يدخل المدرسة حتى تنتقل تلك المسؤولية إلى المعلمين. غير أن دور الآباء في الدعم والمساندة لا ينتهي.

الدور الأسري

هناك الكثير مما يمكن للأسرة القيام به لمساعدة طفلها حتى يحقق مقدراته الدفينة إذا كانت قلقة تجاه احتمال وراثة الطفل للعسر القرائي أو احتمال تأخره في تعلم الكلام والمشي ثم القراءة والكتابة لاحقاً.وقبل الخوض في الجوانب العملية يلزم التنبيه إلى بعض الأمور والتي يجب على أولياء الأمور أخذها بعين الاعتبار ، فعلى ولي الأمر ألا يبالغ في القلق إزاء درجة تقدم طفله ومن المهم بالمثل ألا ينقل إلى طفله همومه من هذه الناحية. وفوق هذا وذاك فإن على الآباء ألا يخضعوا الطفل لضغوط كي يحسن أداءه ويحرز المزيد من التقدم. وكذلك فإن المقارنة بين الطفل وبين الأطفال الآخرين قد يدمر نفسيته تدميراً تاماً. ومن نافلة القول أن نؤكد أنه ينبغي إغداق الطفل بالحب وإشعاره بأنه مرغوب فيه كما هو. ومساعدته وتشجيعه في الجوانب العملية وتوسيع

مدى تجربته ونموه العقلي دون الضغط عليه للنجاح في المهام التي لا يكون متأهباً لأدائها بعد، أو تلك التي يجد أداءها صعباً أو مستحيلاً.

وإذا استعرضنا الدور الذي تلعبه الأسرة في التدخل العلاجي لطفلها الذي اشتبه به أنه يعاني من العسر القرائي. ففي مهارة الكلام تستطيع الأسرة أن تشجع الطفل على الحديث والتواصل معه بالإيحاءات وتعبيرات الوجه ، فالطفل هنا يأخذ ما يستطيع ويهمل الباقي حتى يبلغ من النضج ما يجعله يدرك معنى كل ذلك. وإذا لم تتمكن الأسرة من إتاحة ذلك النوع من الإلهام والتحفيز لطفلها فإن نموه العقلي وعلى وجه الخصوص قدرته اللفظية ستعاني مستقبلا بالتأكيد.

يتوجب على الأم في حالة الطفل الذي يعاني من العسر القرائي أن توضح لطفلها وفي كل مرة وببساطة ما تقوم به معه أو من أجله في حينه فعلى سبيل المثال يمكنك عند الصباح أن تقول له وأنت تقوم بتجهيزه : الجوارب – على القدمين – هذه القدم ، ثم تلك القدم – الأصابع أولا ... بعد ذلك الحذاء – هذه القدم ثم تلك القدم وهلم جرا. وكلما ازداد التكرار ازدادت الفائدة. وبغية التعجيل بعملية الاستيعاب على الام أن تصحب كلماتها بالحركات كلما كان ذلك ممكناً. فعند استخدام كلمة "حار" أو "ساخن" مثلا عليها أن تصحب ذلك بحركة إبعاد اليد بخوف مع تعبيرات وجهية لإعلامه بأن لمس هذا الغرض موجع.

وببلوغ الطفل الرابعة أو حتى في سنته الثانية ، إذا أبدى تجاوباً ، يمكن للام إدخال طفلها إلى عالم الحروف. ومن السهل على الطفل تمييز الحروف مقارنة بكتابتها. وعليه ، يجب على الأم بعد أن تكون قد عرفت طفلها على أشكالها ، أن تطلب منه انتقاء حرف ما من عدد من الحروف.وفي البداية يحبذ الطفل استعمال الحروف الكبيرة. ويخطيء الكثير من المعلمين عندما يبدأون بالحروف الصغيرة. على من يتولى الرعاية أن يعلم الاطفال أولاً أسماء الحروف. فذلك لا يضره في شيء. ويمكن بعد ذلك أن تعرض عليه بعض الحروف في عناوين الأخبار في الصحف والمجلات أو أن تكتب له بعض الحروف الكبيرة بوضوح على ورقة.

نصائح لآباء الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية

- ضع قائمة بقدرات طفلك واعمل على تنميتها وتشجيعها.
- تذكر أنك تتعامل مع الطفل ككل ولا تتعامل مع الصعوبة فقط.
- أخبر الطفل عن مشكلاته، واخبر المعلم الجديد كل عام بها.
- شجع الأطفال الآخرين على أن يلعبوا مع طفلك.
- إثن عليه، احترمه، وتجاهل أخطاءه.
- وفر أوقاتاً محددة خلال اليوم للعمل مع طفلك.
- ابدأ بفترات عمل قصيرة ثم زدها تدريجياً.
- كن موضوعياً وصبوراً قدر الإمكان.
- تحدث مع طفلك بصوت هادئ وحازم.
- إذا كانت المهمة صعبة جداً بالنسبة لطفلك، انتقل إلى شيء أسهل. ثم عد للأولى بعد تغييرها حتى يستطيع طفلك أن ينجح فيها.
- استرخ مع طفلك وتمتعا بوقتكما معاً.

نصيحة مهمة: خفف عن نفسك، فأنت لم تخلق صعوبات التعلم لدى طفلك.ولا يمكن معالجة كل شيء فوراً ودفعة واحدة. ثم أنك إنسان فقد لا تجد لديك الصبر أحياناً للعمل مع طفلك، وقد تشعر أحياناً بأنك ستستلم، لكن لا تفعل ذلك، أطلب المساعدة عندما تحتاج إليها. اذهب إلى معلم طفلك أو الاختصاصي النفسي المدرسي. تحدث على نحو منظم مع آباء آخرين لأطفال ذوي صعوبات تعلمية, وتذكر أنك لست الوحيد الذي يواجه مثل هذا الموقف .

أسرة الطفل ذي ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

على الوالدين أن يتحرا الطرق الوقائية التي تحول دون حدوث هذا الاضطراب ،لذا عليهم أن يهيئا بيئة صحية لطفلهما ، فقد أوضحت الدراسات أن

الحالة الجسمية والعقلية للأم الحامل لها تأثير مباشر على مستوى نشاط الطفل وقدرته على التركيز فيما بعد. فقد وجد أن الإصابة بالأمراض أثناء الحمل أو تعاطي العقاقير أو التعرض للتوتر والقلق الشديد لفترات طويلة ترتبط كلها بالنشاط الزائد لدى الطفل في السنوات الأولى من العمر.

إضافة إلى أن على الوالدين أن يعلما طفلهما نشاطات هادفة Teach Purposeful Activity ؛ فمنذ الطفولة المبكرة وما بعد ، بإمكان الأبوين تعزيز الطفل إيجابيا في نشاطاته الهادفة. فالانتباه والثناء على أي إنجاز يحققه الرضيع أو الطفل في سنواته الأولى Toddler سوف يقوي السلوك الفعال ، وفي الوقت نفسه فإن الوالدين والأخوة يمثلون نماذج للقدرة على التركيز وإتمام المهمات.

وعلى الوالدين أن يعملا على تنمية الكفاءة والنجاح عند الطفل ، فالنقد المستمر وخبرات الفشل تؤدي إلى عدم استمرار الطفل في المهمات التي يبدأ بها ، ويؤدي تركيز الأهل المستمر على الخطأ وعلى كيف يجب أن يعمل الشيء بشكل أفضل إلى أن يكف الطفل عن المحاولة ، ويتجنب الشعور غير المريح الذي قد ينتج عن الفشل في إتمام مهمة ما بالتنقل من مهمة إلى أخرى ، كما يحاول الطفل تجنب القلق عن طريق قلة الانتباه والانتقال باستمرار إلى الوضع التالي. وكي تجنب الطفل هذا النوع من قلة الانتباه اختر له مهمات تكون فيها فرص النجاح عالية جدا ثم امتدح إتمامه للعمل ، فالطفل الذي لا يشعر بالكفاءة سوف يتوقف عن الانتباه بسرعة عند أول موقف فيه إحباط بسيط ، والشعور بالكفاءة ينمو عن طريق مزيج من ثناء الأهل وتشجيعهم والنجاح في إتمام المهمات.

مما لا شك فيه أن الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب ، يسبب لوالديه الكثير من التعب ونوبات الغضب والاكتئاب والشعور باليأس والإحباط. مما يجعل الوالدان يتصرفان بطريقة لم يعتادا عليها. وإتباع نظام في التربية لم يكونا قد مارساه من قبل مجيء هذا الطفل.



وتجدر الإشارة هنا إلى أن استجابات الآباء قد تفاقم من هذا الاضطراب أو قد توظف في تنمية النشاط الهادف في أحيان أخرى. وبإمكان الآباء الحصول على معلومات عن الأسباب المحتملة لهذا الاضطراب (وكذلك عن أسماء المراكز التي تقوم بتشخيص وتقييم الأطفال من المؤسسات والمراكز التي تعنى بتقديم الخدمات للأطفال ذو الصعوبات التعلمية).

وليس هذا فحسب ، بل أن من الضرورة بمكان تحديد السبب في إصابة الطفل باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، ويعتبر الفحص الطبي والنفسي هاماً جداً في المجال ، وقد يكون التشخيص الأمثل هو ما يمكن الحصول عليه من قبل مركز متعدد التخصصات. وإن وعي الأهل بالأصول العصبية لتشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤدي إلى مزيد من التفهم والتحمل لمثل هذا السلوك ، وبدل لوم الطفل على إزعاجه للآخرين بشكل مقصود يتم التركيز على مساعدة الطفل في أن يصبح أكثر هدوءا ، ومساعدته على التكيف بشكل فعال مع مشكلة ذات أسباب عضوية. (شيفر وميلمان ، ١٩٩٦) .



فعالية تدريب أسر الأطفال المصابين باضطراب الحركة والانتباه في تخفيض الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب

تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف فعالية تدريب أسر الأطفال الذين يعانون من اضطراب الحركة والانتباه في علاج المشكلات السلوكية التي تصاحب هذا الاضطراب. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي للأسرة مسترشدة بعدد من البرامج المعروفة في هذا المجال مصحوباً بطريقة Phelan للتربية الفعالة. وتضمن تطبيق البرنامج تدريب الأسر من خلال عدد من الجلسات المحددة الأهداف لتوعية الأمهات بماهية اضطراب الحركة والانتباه وما يصحبه من سلوكيات ومواقف، إضافة إلى كيفية التفاعل مع المواقف المختلفة مع أبنائهم باستخدام طريقة فيلان. وقد أعدت مطويات تذكيرية بما تم تدريبه في كل جلسة بهدف تذكير الأمهات وتوعية الآباء بما يستوجب عليهم القيام به مع أطفالهم . وأعدت استمارة طُبقت على أولياء الامور قبل التدريب وبعده لجمع معلومات عن سلوك الطفل وكيفية تعامل الوالدين معه، ولقياس مدى فعالية البرامج المستخدمة في تدريب الأسر لتحسين سلوكيات أطفالهم من ذوي اضطراب الحركة والانتباه (الخشرمي، ٢٠٠٥).

التدخل الأسري

١. التعزيز اللفظي للسلوك المناسب : إن وجود مستوى ملائم من النشاط هو عكس النشاط الزائد ، خصوصاً النشاط الهادف المنتج ، ويجب أن يحرص الأبوان على إبراز أي سلوك منتج يقوم به الطفل ، وأن يمسكا الطفل وهو يعمل شيئاً بشكل جيد ليقولا له : (رائع ، لقد أنهيت العمل بدقة تامة). وعندما يستقر الطفل في مكان ما وينتبه وينجز المهمات التي يكلف بها بإمكان الأبوين أن يقولا له : "كم هو جميل أنك جلست وأكملت المطلوب منك".

وفي حال سلوك تشتت الانتباه ، فإن طول فترة الانتباه كأي سلوك آخر ، يمكن أن يزاد عن طريق تعزيز التزايد في طول الفترة التي يُركز فيها الطفل انتباهه ، والنتائج

الإيجابية كالثناء أو المكافأة يجب أن تتبع فترات الانتباه والأوقات التي يستمر الطفل فيها بالقيام بنشاط ما بالرغم من وجود المشتتات ،و يجب على الآباء والمعلمين وغيرهم أن ينتبهوا للطفل عندما يكون هو منتبها فقط. وغالبا ما يتلقى الأطفال كثيرو التشتت الانتباه عندما يكونون مشتتين بدل تلقيه على فترات تركيزهم.

ويجب تعزيز الطفل باستمرار لمجرد المحاولة ، فالانتباه مثلاً ولو لمدة خمس عشرة ثانية فقط يجب أن يعزز باستمرار ، وكثيراً ما يسأل الآباء كيف يمكنني أن أكون إيجابياً مع الطفل مع أنه لا ينتبه لأكثر من خمس ثوان ؟ والجواب هو أنه يجب أن يكون الأب دائماً إيجابياً بعد هذه الثواني ، والاستمرار في ذلك قد يزيد هذه المدة إلى عشر ثوان من الانتباه المتصل. إن إطالة فترة انتباه الطفل بحاجة إلى الصبر والتكرار والثبات أو الجلد من قبل الراشدين.

٢. تنظيم البيئة والتقليل من المشتتات: هناك دلائل تشير إلى أن تقليل المثيرات أو المنبهات يعتبر فعالاً للأطفال سريعي التشتت ، مثلاً ، تغطية الأرض بالسجاد ووضع الستائر على النوافذ يقلل المنبهات الصوتية غير المناسبة. كما يمكن وضع الأشياء بعيداً عن النظر في خزائن وأدراج مغلقة، وتنظيم المكتب الذي يستعمله الطفل. ويجب إبعاد أية مواد لها علاقة بلعبة أو مهمة أتمها الطفل فور الانتهاء منها.

ويجب أن تكون المهمات والواجبات البيئية أو المدرسية محددة وليست عامة ، لأن الطفل بحاجة إلى خبرات ناجحة في إكمال مهمات قصيرة ومحددة ، وحتى نضمن ذلك يجب أن يكون الوقت المخصص للمهمة قصيراً مع فترات محددة مسبقاً للراحة أو اللعب.

إن التنظيم يحتاج إلى إستراتيجية محددة بدل ترك الأمور تحدث بطبيعتها ، فمثلاً يجب أن تعطى جميع التعليمات بشكل واضح ومحدد، ويجب أن تعطى التعليمات الواضحة المتعلقة بالعناصر ذات العلاقة بالمهمة المطلوبة فقط. ومن المهم أن تتأكد بأن الطفل ينظر إليك مثل إعطائه أية تعليمات، كما أن من المهم تجنب أي كلام غير ضروري ، فالأبوان كثيراً الكلام يضران بالطفل الذي يعاني من قصر فترة الانتباه.



إن الآبـاء التأمليـين هـم نماذج يتعلم الأطفال منهم التأمل والتفكير والإصغاء بـدل التصرف بقهرية واندفاع. وعلى الأقل ، يجب أن يفهم الآباء بأنه على الأطفال أن يتعـلموا الـتروي والـتأمل أثناء المحادثة بدل التسرع والقفز إلى النتائج. إن التأملية تمكن الطفـل مـن امـتلاك إطـار يمكـنه من خلاله التركيز على الحديث أو الكلمات المكتوبة. (شيفر وميلمان ، ١٩٩٦).

٣. العـــلاج بالعقـاقير : لقـد تمـثل عـلاج النشـاط الزائد تاريخيا بالعقاقير الطبية المنشـطة Stimulants ولم يعط العلاج التربوي – النفسي اهتماماً كافياً. ومع أن المعالجة بالعقـاقير فعالـة في حـالات النشاط الزائد (حيث تبلغ نسبة النجاح حوالي ٦٥–٧٥٪) إلا أن العقاقير يجب أن لا تمثل أكثر من عنصر واحد في عملية علاجية متعددة العناصر. (الخطيـب ،٢٠٠١). هـذا ويعتـبر الريـتالين Retalin والسـايلرت Cylert والدكسدرين Dexdrine أكـثر العقـاقير اسـتخداماً لمعالجة هذا الاضطراب. فهذه العقاقير أكثر فاعلية مـن غيرهـا إلا أن طـريقة عمـلها غـير واضـحة تماماً وإن كان يعتقد أنها تزيد من قدرة الطفـل عـلى الانتـباه وتضـعف الـنزعة لديـه نحو السلوك المتهور. وبما أن هذه العقاقير ليسـت مهدئـة فإنهـا لا تحد من الأداء المعرفي للطفل بل هي تزيد من قدرته على التعلم لأنهـا تخفض مستوى السلوك غير المقبول لديه. ولكن هذه العقاقير كغيرها من العقاقير الطبية قد تنطوي على تأثيرات جانبية سلبية.

٤. مراقبة الـذات : تتطلـب فنـية مراقـبة الـذات Self-Monitoring أن يقوم الأطفال بملاحظة سلوكيات معينة يمارسونها وذلك بوضع علامة على قائمة شطب ، أو بطاقة ملاحظة. وتحتل فنية مراقبة الذات أهمية خاصة بالنسبة للأطفال ذوي الصعوبات التعلمـية لأنهـا تجعـلهم عـلى وعـي بسـلوكياتهم ، وتدفعهـم إلى تركـيز انتباههم على جوانب معينة في السلوك(Hughes, et al; 1991)

ويتمـثل المـبرر الأساسـي لاسـتخدام هـذا الأسلوب لمعالجة النشاط الزائد في افـتراض مفـاده، أن الطفـل الـذي يسـتطيع ضبط نفسه في ظروف معينة يستطيع تعميم التغيرات التي تطرأ على سلوكه إلى ظروف أخرى دونما تدخل علاجي خارجي.

وتتضمن مراقبة الذات ما يلي : (١) ملاحظة الذات : "أرى أنني انتظرت حتى سمح لي بالكلام ..."، و(٢) التسجيل الذاتي "لذلك سوف أضع لنفسي علامة أخرى في القائمة". وقد أسفر استخدام فنية مراقبة الذات زيادة معدل ممارسة الأطفال للسلوكيات المرغوبة مثل ؛ البقاء في الكرسي أثناء فترة الدراسة ، والانشغال بالمهمة ، والهدوء ، وقد يحدث تأثير تفاعلي Reactivity أحيانا عند استخدام فنية مراقبة الذات ؛ حيث قد يتحسن السلوك عندما يقوم الأطفال بعد أو حصر تكرار حدوث السلوك حتى إذا لم تستخدم أية أساليب تدخل أخرى (Cole & Bambare, 1992)

أسرة الطفل ذي مفهوم الذات المتدني

إن شعور الطفل ذي الصعوبة التعلمية بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات ، من شأنه يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه ومستوى تحصيله الأكاديمي ، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي. وإذا لاحظ الآباء مؤشر انخفاض مفهوم الذات لدى أطفالهم فإن لهم كل المبرر للشعور بالقلق. (شيفر وميلمان،١٩٩٦) فالأطفال ينبغي أن يحملوا شعورا "جيدا" نحو أنفسهم، أي أن يكون لديهم مفهوم إيجابي عن الذات.

ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى أن يسلك الأطفال على هذا النحو :

أولا : الممارسات المخطوءة في تنشئة الأطفال: المتمثلة بالحماية الزائدة ، أو الإهمال، أو الكمال الزائد Perfectionistic (المتمثل بالتوقعات العالية جداً من قبل الآباء نحو أبنائهم) ، أو التسلط والعقاب ، أو النقد وعدم الاستحسان.

ثانيا :التقليد : فالآباء الذين يشعرون بضعف في مفهومهم لذواتهم يقدمون نماذج غالبا ما يقلدها الأطفال ، فهم يعاملون أطفالهم بعدم الاحترام نفسه الذي يشعرون به نحو أنفسهم.

ثالثا :صعوبات التعلم : الصعوبات التعلمية التي يعاني منها الأطفال هي من المسببات الرئيسية لتدن مفهوم الذات ، فخبرات الفشل التي يمر بها هؤلاء الأطفال تشعرهم بأنهم أدنى اعتبارا من أقرانهم ، إضافة إلى أن عدم القدرة على القيام بالمهمات وخصوصاً الأكاديمية منها بالشكل المناسب كغيرهم من الأطفال يجعلهم ينظرون إلى أنفسهم بعدم الفائدة والسلبية.

التدخل الأسري

تجنباً لعدم تدن مفهوم الذات عند الطفل ، ينبغي على الأسرة ومنذ الطفولة المبكرة ، مساعدة الطفل على أن يفكر بمنطقية وأن يفهم ذاته ، وأن تشجع الأسرة الكفاءة والاستقلال والاستمتاع بالعمل ، وتزويد الطفل بالدفء والتقبل. ولكن في حالة تبين أن الطفل يعاني من مفهوم ذات متدن فعلى الأسرة أن تتدخل علاجياً من خلال العديد من الإجراءات ، والتي نذكر منها ما يلي:

١.التركيز على الجوانب الإيجابية: يتطلب إحداث تغيير في مفهوم الذات المنخفض التركيز المكثف على الخصائص الإيجابية للطفل ، لأن أي جانب قوة أو إنجاز ينبغي إبرازه وتشجيعه. وكبداية مناسبة يمكن الطلب من الأطفال أن يعدوا قائمة بمصادر القوة لديهم. وعند مناقشة هذه القوائم أو عند التحدث مع الطفل ينبغي التوسع في تناول جوانب القوة ، فسؤال الطفل عن مشاعره والإصغاء الجيد له يعطيه انطباعاً بأنه شخص مهم ، والحديث للطفل عن مشاعرك نحوه يعطيه انطباعا بأنه مهم بالنسبة لك ، ويؤدي التركيز الإيجابي إلى شعور بالقرب من الأبوين يعمل كمضاد لمشاعر الوحدة وعدم الأهمية.

والأطفال الذين يشعرون بالنقص يمكنهم أن يتعلموا بشكل تدريجي أن يعوضوا Compensate عن جوانب الضعف بتطوير جوانب القوة ، ويمكن أن تكون الخطوة الأولى الإيجابية هي أن يفعل الطفل ما يعتقد أنه صواب ، فبدلاً من أن يشعر بأنه مثقل بالأعباء ، ويرى المهمات أكبر من أن تواجه ، يجب أن يُشجع على القيام بما هو مناسب في هذا الوقت ، ويمكن أن يقال للطفل بوضوح أن يفعل الشيء المناسب في الوقت المناسب وأن يشعر بالارتياح تبعاً لذلك.

٢.تزويد الطفل بخبرات بناءة : إن على الآباء أن يعملوا على تزويد أطفالهم بخبرات تعيد بناء ثقتهم بذاتهم ، وقد يكون من الضروري في البداية استخدام مكافآت ذات معنى لدى الطفل لأنه قد لا يكون راغباً في المشاركة في أي شيء. وفرق الكشافة والموسيقى ، والإذاعة المدرسية ، ونوادي الهوايات والرياضة وغيرها من الفعاليات التي



يمكـن أن تؤدي إلى رفع الروح المعنوية. وقد يحتاج ضمان تقديم خبرات ناجحة إلى كثير مـن التخطـيط الدقـيق ، إلا أنهـا جديـرة بذلـك ، فيجـب أن يشـعر الأطفـال بالكفاءة والإنجاز أثناء أدائهم لفاعلية معينة.

ومن الأساليب التي يمكن أن تستخدم في البيت، تخصيص يوم لكل شخص ليكون فيه محط اهتمام الجميع يسمى "يوم الشخص المهم". ويعمل أفراد الأسرة على أن يكونـوا أكـثر انتـباهاً وتعاطفـاً مـع هـذا الشـخص ويحـاولون إسـعاده بشكل خاص ، فـيقدمون له طعامه المفضل ويوفرون له نشاطاته المفضلة ، وقد وصلت بعض الأسر إلى نـتائج إيجابـية باسـتخدام أسـلوب عكـس الـدور Role Reversal Day حيـث يـأخذ الأطفال دور الوالدين في ذلك اليوم وتُحقق لهم رغباتهم.

قاموس صعوبات التعلم

انجليزي - عربي

A

1.	Ability	القدرة
2.	Abstraction	التجريد
3.	Academic Achievement Problems	مشكلات التحصيل الأكاديمي
4.	Acallosals	لاجاسثيون (هم الأطفال الذين يولدون من دون جسم جاسئ).
5.	Adaptation	التعديل
6.	Alexia	عمى الكلمة الكلي
7.	Allergy	الحساسية
8.	Alternative Curriculum	منهج بديل
9.	Ambidextrous	العسر – اليسر(من يستعملون كلتا اليدين)
10.	Amnesia	قصور الذاكرة (فقدان كلي أو جزئي للذاكرة خاصة فيما يتعلق بالخبرات السابقة).
11.	Anomaly	تشوّه
12.	Anomic Aphasia	حبسة التسمية (يعاني الفرد هنا من صعوبات في استرجاع الكلمات من المفردات التي لديه).
13.	Anoxia	نقص أكسجين الأنسجة
14.	Aphasia	الحبسة الكلامية
15.	Apperceptive Visual	عمه بصري تفهمي (المصابون بهذا العمه يعانون صعوبة في أداء اختبار المحاكاة البسيطة للأشكال ومضاهاتها مع عينات رسومات لا يستطيعون التعرف عليها).
16.	Apraxia	العمى الحركي (عدم القدرة على القيام بحركات منسقة هادفة).
17.	Arithmetic	الحساب
18.	Arousal Brain	إثارة الدماغ
19.	Articulatory System	جهاز النطق
20.	Assessment	التقييم المتعلق بالفرد

21.	Assessment Bias	تحيز التقييم
22.	Assistant Technology	التكنولوجيا المساندة
23.	Associative Agnosia	عمه ترابطي(هنا يرى المصابون الأشياء حولهم لكنهم لا يستطيعون التعرف عليها).
24.	Atrophy	ضمور
25.	Attention Deficit	ضعف الانتباه
26.	Audiogram	تخطيط السمع
27.	Auditory Discrimination	التمييز السمعي
28.	Auditory Perception	الإدراك السمعي
29.	Auditory Processing	المعالجة السمعية
30.	Auditory-Processing Deficit	ضعف المعالجة السمعية
31.	Auditory–Sequential Memory	الذاكرة السمعية التتابعية
32.	Authentic Assessment	التقييم الواقعي
33.	Availability	الجاهزية

B

34.	Behavior Modification	تعديل السلوك
35.	Birth Date Effect	أثر تاريخ الولادة (ظهر بالبحث أن الأطفال الأقل عمراً في الصفوف الأولى يعانون مشكلات تعلمية أكثر مما يعانيه من يكبرونهم سناً في تلك الصفوف).
36.	Brain Damage	التلف الدماغي
37.	Brain Injury	الإصابة الدماغية
38.	Brica's Area	منطقة بروكا (وهي منطقة في الفص الأمامي من المخ ، وهي مسؤولة عن آليات الكلام).
39.	Burnout	الاحتراق النفسي (عند المعلمين)

C

40.	Case Conference	فريق دراسة حالة
41.	Category-Specific Disorders	اضطرابات محددة الفئة
42.	Causal Attribution	العزو السببي

43. Central Nervous System	الجهاز العصبي المركزي
44. Cerbral Dominance	السيادة المخية
45. Cerebral Malformation	تشوه المخ
46. Cerebral Cortex	القشرة الدماغية
47. Cerebral Dominace	السيطرة المخية
48. Cerebrum	المخ
49. Checklist	قوائم الرصد
50. Circumlocution	دوران حول المعنى
51. Classification	التصنيف
52. Classroom Behavior	السلوك الصفي
53. Classwide Peer Tutoring	تدريس الأقران بين جميع طلاب الصف
54. Close Procedure	أسلوب الإغلاق
55. Clumsiness	الخرق (ويعني هنا الحيرة والارتباك في الحركة).
56. Cluttering	سرعة الكلام
57. Cognitive Strategy Instruction	التعليم الاستراتيجي المعرفي
58. Cognitive Therapy	العلاج المعرفي
59. Cognitive Training	التدريب المعرفي
60. Collaborative Strategic Reading	استراتيجية القراءة التعاونية
61. Color Blindness	عمى الألوان
62. Commissural	المسارات الليفية الصوارية (وهي التي تربط بين نصفي الكرة المخية).
63. Computer–Assisted Instruction	التعليم بمساعدة الحاسوب
64. Conceptual Readiness	الاستعداد المفاهيمي
65. Conduction Aphasias	حبسات كلامية توصيلية (يعاني الفرد هنا عجزا شديداً عن تكرار الكلام).
66. Congenital Word Blindness	عمى الكلمة الخِلقي (ينشأ جراء تلف يصيب التلفيف الزاوي، وهو منطقة الذاكرة البصرية في نصف المخي الأيسر، المسؤولة عن تخزن صور الحروف والكلمات المقروءة).
67. Consultative Teacher	المعلم المستشار
68. Cooperative Learning	التعلم التعاوني
69. Corpus Callosum	الجسم الثفني (الجاسئ) (جسر من المادة البيضاء يربط بين نصفي كرة المخ).

70.	Criterion – Referent Tests	اختبارات محكية المرجع
71.	Cross-Age Tutoring	تدريس الأقران عبر الأعمار
72.	Cultural Deprivation	الحرمان الثقافي
73.	Cumulative School Record	السجل المدرسي التراكمي
74.	Curriculum–Based Assessment	التقييم القائم على المنهاج

D

75.	Depression	الاكتئاب
76.	Distractibility	تشتت
77.	Developmental Dyslexia	عسر القراءة النموي
78.	Dexedrine	ديكسيدرين (وهو من الأدوية الشائعة الاستخدام لعلاج اضطرابات ضعف الانتباه وفرط النشاط).
79.	Diagnosis	التشخيص
80.	Direct Assessment	التقييم المباشر
81.	Direct Dyslexia	عسر القراءة المباشر
82.	Discrepancy	التباين
83.	Disorder	اضطراب
84.	Distract Ability	القابلية للتشتت
85.	Dual Exceptional Children	الأطفال ذوو الاستثنائيين
86.	Dynamic Assessment	التقييم التفاعلي
87.	Dysarthria	عسر الكلام
88.	Dyscalculia	عسر الحساب
89.	Dysgraphia	عسر الكتابة
90.	Dyslexia	عسر القراءة
91.	Dyspraxia	عدم القدرة على التعرف على الكلمات

E

92.	Early Identification	التعرف المبكر
93.	Early Intervention	التدخل المبكر
94.	Educational Handicap	الإعاقة الأكاديمية
95.	Emotional Status	الحالة الانفعالية

96. Employability	القابلية للاستخدام (القدرة أو الاستعداد المقدر أو المقاس للفرد للحصول على عمل أو الاحتفاظ به).
97. Encephalitis	التهاب الدماغ
98. Encoding	ترميز
99. Environmental Accommodation	التعديلات البيئية
100. Etiology	سبب
101. Evaluation	التقييم المتعلق بالبرنامج
102. Exclusion	الاستبعاد
103. Executive Control	التنفيذ الوظيفي
104. Expressive Language	اللغة التعبيرية
105. Expressive Vocabulary	المفردات التعبيرية
106. Eye-Hand-FootCo-ordination	تناسق العين واليد والقدم

F

107. Fetal Alcohol Syndrome	متلازمة الكحول الجينية
108. Fine Muscles	العضلات الدقيقة
109. Finger Dexterity	مهارة الأصابع
110. Finger Spelling	تهجئة بالأصابع
111. Fluency	الطلاقة
112. Formal Assessment	التقييم الرسمي
113. Frontal Lobes	الفصوص الأمامية (تشارك في التخطيط والتنظيم وأنظمة التحكم ذات المستوى التنفيذي العالي).
114. Function Word Substitutions	إبدال وظيفة الكلمة (يميل الطلبة ذوي العسر القرائي العميق إلى استبدال الكلمات النحوية القصيرة بعضها بالبعض الآخر فقد يقرأون فيْ على أنها إلى.
115. Functional Assessment	التقييم الوظيفي
116. Functional Curriculum	المنهج الوظيفي

G

117. Genatic Disorder	اضطراب جيني

118. Gifted Learning Disabled Students	الطلبة الموهوبون ذوو صعوبات التعلم
119. Grade Equivalents	الصف المكافئ (يقال مثلاً أن المفحوص حصل على درجة في اختبار الرياضيات تكافئ مستوى تحصيل الصف الخامس).
120. Graphemic word Production System	جهاز إنتاج جرافيم الكلمات (الجرافيم: أصغر الوحدات الكتابية).

H

121. Habilitation	التأهيل
122. Hand Writing	الكتابة اليدوية
123. Handicap	الإعاقة
124. Heredity	الوراثة
125. Heterogeneous	غير متجانس
126. Homophone Confusion	تشوش الاشتراك الصوتي (التعبير عن كلمة مسموعة بمعاني متغايرة).
127. Hyperactivity	النشاط الزائد
128. Hypoactive	قليل الحركة

I

129. Identification	التعرف
130. Ideogram	الرمز الفكري (يطلق هذا المصطلح في حالة أصبح الرمز التصويري للشيء، يعبر عن أفكار ترتبط بذلك الشيء).
131. Imageny	التصور
132. Impairment	الضعف
133. Impulsivity	الاندفاع
134. Inclusion	الدمج الجامع (الشامل)
135. Inclusive Schools	المدارس التي لا تستثنى أحدا (الشاملة)
136. Independent Reading Level	مستوى القراءة الاستقلالي (وهو المستوى الذي يستطيع فيه الطالب أن يقرأ دون اعتماد على المعلم).
137. Individualized Assessment	خطة التقييم الفردية

	Plan (IAP)	
138.	Individualized College Plan (ICP)	خطة الكلية الفردية
139.	Individualized Educational Program (IEP)	البرنامج التربوي الفردي
140.	Individualized Instructional Plan (IIP)	الخطة التعليمية الفردية
141.	Individualized Transition Plan (ITP)	خطة الانتقال الفردية
142.	Informal Assessment	التقييم غير الرسمي
143.	Initial Screening	الكشف الأولي
144.	Instructional Planning	تخطيط التعليم
145.	Integrated Therapy	العلاج التكاملي
146.	Integration	التكامل
147.	Intelligence	الذكاء
148.	Intelligence Quotion (IQ)	نسبة الذكاء
149.	Intervention	التدخل
150.	Interview	مقابلة
151.	Intraindividual	ظاهرة الفروق داخل الفرد
152.	Inventory	أداة مسحية
153.	Itinerant Teacher	المعلم المتجول

K

154.	Kleinfilter	متلازمة كليفلتر (يعاني الذكور المصابون عادة بهذه المتلازمة من مشكلات كلامية وقرائية وضعف في التناسق الحركي، وميل إلى الانسحاب الاجتماعي).

L

155.	Labeling	التسمية التصنيفية
156.	Lateralization	تجانب اللغة
157.	Learning Disabilities	صعوبات التعلم
158.	Learning Quotient Method	طريقة نسبة التعلم (وهي من الطرق المستخدمة لتحديد مدى التباين بين الأداء الحالي وبين القدرات الكامنة للطفل ذي الصعوبة التعلمية).
159.	Learning Strategies	استراتيجيات التعلم

160. Least restrictive environment	البيئة الأقل تقييداً
161. Linkage Analysis	تحليل الترابط الوراثي
162. Locus of Control	مركز الضبط
163. Long Term Memory	الذاكرة طويلة المدى

M

164. Magnetic Resonance Imaging (MRI)	التصوير بالرنين المغناطيسي
165. Making words	تكوين الكلمات
166. Mass Action	التأثير الكلي(أي أن الوظائف الدماغية تؤثر بشكل كلي في سلوك الفرد ، وهي ليست معزولة وظيفياً عن بعضها البعض).
167. Maturational lag	التأخر التطوري(تأخر بعض مجالات التطور بفعل طبيعة النظام الذي يتطور به الجهاز العصبي في سيرورته نحو التطور).
168. Measurement	القياس
169. Memory	الذاكرة
170. Memory – Span	سعة الذاكرة
171. Memory Deficit	ضعف الذاكرة
172. Mental Age	العمر العقلي
173. Metabolic Disorder	اضطراب غذائي
174. Metacognition	ما وراء المعرفة
175. Mild	بسيط
176. Minimal Brain Dysfunction	القصور الوظيفي الدماغي الطفيف
177. Moderate	متوسط
178. Monitoring Progress	متابعة التقدم
179. Morphological Paralexia	خلل القراءة المورفولوجي (يحدث عند الطلبة ذوي العسر القرائي العميق، فعندما يقرأون كلمات ذات نهايات نحوية يميلون إلى إغفالها أو إلى استبدال نهايات أخرى بها.فمثلاً عندما يقرأون governor يجعلونها governs
180. Motivational Problems	مشكلات الدافعية
181. Motor Co-ordination	التناسق الحركي
182. Multisensory Methods	الأساليب متعددة الحواس

N

183. Neurological Handicap	الإعاقة العصبية
184. Neurological Syndrome	متلازمة عصبية
185. Neurotransmitters	النواقل العصبية
186. Norm – Referenced Tests	اختبارات معيارية المرجع
187. Normalization	التطبيع أو الدمج الاجتماعي
188. Numerical Ability	القدرة العددية

O

189. Observation	الملاحظة
190. Ophthalmologist	اختصاصي طب العيون
191. Optometrist	اختصاصي العدسات التصحيحية
192. Orthographic	الكتابة الإملائية

P

193. Partial Participation	المشاركة الجزئية (مصطلح يتضمن مستوى مشاركة فاعلة من قبل الطالب ذو الصعوبة التعلمية في المهمة أو النشاط ، عندما يدمج في الصفوف العادية)
194. Partner Reading	قراءة المشارك
195. Peer – Mediated Tutoring	التدريس بوساطة الرفاق
196. Peer Tutor	طالب معلم
197. Percentage Delay	نسبة التأخر
198. Perception	الإدراك
199. Perception -- Motor	الإدراك الحركي
200. Perceptual–Motor Integration	التكامل الحركي – الإدراكي
201. Perfectionistic	الكمال الزائد
202. Performance Assessment	تقييم الأداء
203. Perseveration	التلبث (هو استمرارية القيام بفعالية ما مصحوبة بصعوبة الانتقال إلى فعالية أخرى).

204. Phoneme	الفونيم (الوحدات الدنيا للجهاز الصوتي للغة).
205. Phonological Awareness	الوعي الصوتي
206. Phonological Dysgraphia	عسر الكتابة الصوتي
207. Phonological Reading Route	مسار القراءة الصوتي (نظام يقوم على قاعدة الانتقال من الحرف إلى الصوت).
208. Phonological System	الجهاز الصوتي
209. Phrase Structure grammars	قواعد بناء العبارة
210. Pictograms	الرموز التصويرية
211. Positron Emission Tomography	الأشعة المقطعية بانبعاث البوزيترون
212. Precision Teaching	التدريس المتقن
213. Prereferral Intervention	التدخل قبل الإحالة
214. Prerferal	ما قبل الإحالة
215. Preschoolers	الأطفال في سن ما قبل المدرسة
216. Prevention	الوقاية
217. Prevocational Training	التدريب قبل المهني
218. Primary Reading Retardation	التخلف القرائي الأولي
219. Proactive Interference	تداخل النشاط المماثل (يحدث في حالة طلب من أحد الأفراد أن يتذكر عدداً من قوائم الكلمات من النوع نفسه، فإن تذكر الكلمات اللاحقة تجري إعاقته عن طريق تذكر الكلمات السابقة).
220. Problem Solving	حل المشكلة
221. Processing Speed	سرعة المعالجة
222. Professionals	الاختصاصيون
223. Profile	ميان نفسي
224. Programmed Reading	القراءة المبرمجة
225. Prosodic System	الجهاز العروضي
226. Psycholinguistic Training	التدريب النفسي اللغوي
227. Psychological Processing Disorders	اضطرابات العمليات النفسية

228. Psycnostimulants	المنشطات النفسية

Q

229. Questionnaires	الاستبانات

R

230. Rating Scales	قوائم تقدير
231. Readiness	الاستعداد
232. Reading Disabilities	صعوبات القراءة
233. Receptive Language	اللغة الاستقبالية
234. Reciprocal Teaching	التدريس التبادلي
235. Referral	إحالة
236. Referral Bias	تحيز الإحالة
237. Regular Education Initiative	مبادرة التربية العادية
238. Related Services	الخدمات المساندة
239. Remedial Teaching	التدريس العلاجي
240. Resource Room	غرفة المصادر
241. Retardation	تخلف
242. Retrieval	استرجاع
243. Ritalin	الريتالين (وهو من الأدوية الشائعة الاستخدام في علاج اضطرابات قصور الانتباه وفرط النشاط).
244. Rotte Learning	التعلم الصمي

S

245. Scaffolded Instruction	التعليم التدعيمي
246. School Psychological Services	الخدمات النفسية المدرسية
247. School-Work Experience Program	برنامج الخبرة المدرسية والعملية
248. Scotopic Sensitivity Syndrome	متلازمة الحساسية الضوئية

249. Screening	الكشف
250. Segregation	العزلة
251. Selective Attention	الانتباه الانتقائي
252. Selective Placement	التوظيف الانتقائي
253. Self – Acceptance	قبول الذات
254. Self – concept	مفهوم الذات
255. Self – Direction	التوجيه الذاتي
256. Self - Esteem	تقدير الذات
257. Self – Instruction	التعليم الذاتي
258. Self – Monitoring	مراقبة الذات
259. Semantic Agnosia	العمه الدلالي (يشير إلى حالات الأفراد الذين يضمحل عندهم مستودع المعلومات الخاصة بالدلالات بشكل تدريجي).
260. Semantic Encoding Effect	تأثير التشفير الدلالي (يحدث عندما يتمعن الأشخاص في معاني الكلمات بأن يتفهموها من حيث الدلالة)
261. Semantic Mapping	الخارطة الدلالية
262. Semantic Memory Systems	النظم الدلالية للذاكرة
263. Semantic Paralexia	اختلاف قراءة دلالي (يحدث عندما يقوم الطالب بقراءة كلمة ما ليس وفقاً لمنطوقها بل بمنطوق كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى)
264. Semantic Priming	التيسير الدلالي
265. Semantic Reading Route	مسار القراءة الدلالي (فبعد أن يتم تنشيط مولد الكلمات ، يتكون معنى الكلمة، وهذه بدورها تستدعي النطق)
266. Semantic System	الجهاز الدلالي
267. Sensory Integration	التكامل الحسي
268. Sensory Register	المسجل الحسي
269. Sever Discrepancy	التباين الشديد
270. Shape Agnosia	عمه الشكل (حيث يعاني المصاب صعوبة في

	محاكاة الأشكال البسيطة وفي التمييز بينها).
271. Short Attention Span	قصر مدة الانتباه
272. Short Term Memory	الذاكرة قصيرة المدى
273. Single Photon Emission Computed (SPECT)	الفحص المقطعي بانبعاث فوتون مفرد
274. Social competence	الكفاية الاجتماعية
275. Specialized Adaptations	التعديلات المتخصصة
276. Specific Learning Disability	صعوبة التعلم المحددة
277. Spoken Language	اللغة المحكية
278. Standard Deviations	انحرافات معيارية
279. Standarized Tests	الاختبارات المقننة
280. Stransformational Agnosia	عمه تحويلي (حينما تعرض المعلومات البصرية في تشكيلات غير تقليدية أو حينما تكون ناقصة ، فإنها لا تكون كافية بالنسبة للمصاب ليصل إلى وصف صحيح للموضوع).
281. Strephosymbolia	الرموز الملتوية
282. Surface Dysgraphia	عسر الكتابة السطحي
283. Surface Dyslexia	عسر القراءة السطحي (يطلق على الطلبة الذين يستعملون مسار القراءة الصوتي دون الدلالي).
284. Syntactic System	الجهاز التركيبي
285. Systematic Instruction	التعليم المنظم

T

286. Task Analysis	تحليل المهمة
287. Teacher-made Test	اختبار من إعداد المعلم
288. Temperament Variables	التقلبات المزاجية
289. The Strategy Intervention Model	نموذج التدخل الاستراتيجي
290. Tired Child Syndrome	متلازمة الطفل المتعب
291. Tracing	التتبع
292. Transcortical Aphasias	حبسات كلامية عبر قشرية (نقص في الكلام التلقائي)

293. Transitional Services	الخدمات الانتقالية
294. Trial Teaching	التدريس التجريبي
295. Turner Syndrom	متلازمة تيرنر (تشير إلى مشكلات في التوجه المكاني، والرياضيات، وضعف الانتباه وفرط الحركة وسوء الخط اليدوي، وهي شائعة لدى الإناث).

U

296. Unilateral Apraxia	العمه الحركي أحادي الجانب (صعوبة في اتباع التعلميات الخاصة بقيام أحد جانبي الجسم بعدة حركات).
297. Unimanual Agraphia	العمه الحركي أحادي اليد (تكون الأنظمة اللغوية اللازمة للتحكم في التهجي مقطوعة الصلة بالتحكم في اليد اليسرى).

V

298. Various Central Processes	العمليات المركزية المتنوعة
299. Visual Agnosia	قصور الفهم البصري
300. Visual Association	الترابط البصري
301. Visual Closure	الإغلاق البصري (التعرف على الشكل أو الصورة عند رؤية جزء أو أجزاء منها).
302. Visual Discrimination	التمييز البصري
303. Visual Perception	الإدراك البصري
304. Visual Processing	المعالجة البصرية
305. Visual Spatial	المجال البصري
306. Visual-Processing Deficit	ضعف المعالجة البصرية
307. Vocational Aptitude	الاستعداد المهني
308. Vocational Diagnosis	التشخيص المهني
309. Vocational Evaluation	التقييم المهني
310. Vocational Objective	الهدف المهني

W

311. Wernicke's Area	منطقة ويرنيكي (وهي الجزء الذي يقع في الجهة الخلفية من القطاع المسؤول عن اللغة في المخ).

312. Word – Retrieval	استرجاع الكلمة
313. Word Amblyopia	كمش الكلمة (إظلام البصر من غير علة عضوية ظاهرة)
314. Word Blindness	عمى الكلمة (وهو عدم القدرة على تفسير أو التعرف على معنى الكلمات).
315. Word Deafness	صمم الكلمة
316. Word- Finding Problem	مشكلة إيجاد الكلمة
317. Word Recognition	التعرف على الكلمة
318. Word-Meaning Deafness	صمم معاني الكلمات (حيث الإدراك السمعي للأصوات التي تؤلف الكلمات واضح ، لكن الفرد لا يستطيع الربط بينهما وبين المعاني التي تشير إليها).
319. Work Samples	عينات العمل
320. Working Memory	الذاكرة العاملة
321. Work-Study Program	برامج العمل والدراسة (برامج للتعليم التقني والمهني تجمع بين الدراسة والعمل).
322. Written Expression	التعبير الكتابي
323. Written Language	اللغة المكتوبة

Z

324. Zero Reject	الرفض الصفري (عدم استبعاد أي طفل من الدمج في المدرسة بسبب وجود إعاقة لديه).

المراجع

المراجع العربية

1. البستنجي ، مراد.(2002). التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية مع الطلبة العاديين في المدارس العادية في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

2. البطش ، محمد.(2005). **التوجيهات الحديثة في القياس والتقويم وتطبيقاتها في التربية الخاصة.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان ، الأردن: الجامعة الأردنية.

3. الحديدي ، منى.(2003). المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر في الأردن. **مجلة أكاديمية التربية الخاصة**.(2) ،1-40.

4. الحروب ، أنيس.(2003). **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم: أهي فئة جديدة غير مكتشفة ؟** ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث لرعاية الموهوبين والمتفوقين "رعاية الموهوبين والمبدعين أولوية عربية في عصر العولمة". ص (143-185). عمان، الأردن: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

5. الحسن ، سهى.(2005). أثر استخدام أسلوب تدريس الرفاق على تحسن المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصفين الأول والثاني الأساسي الذين لديهم صعوبات في صعوبات القراءة. **ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان ، الأردن: الجامعة الأردنية.**

6. الخشرمي ، سحر.(2005). **فعالية تدريب أسر الأطفال المصابين باضطراب الحركة والانتباه في تخفيض الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان ، الأردن: الجامعة الأردنية.

7. الخطيب ، جمال ، الحديدي ، منى .(2005). **بحوث التربية الخاصة في الدول العربية: تحليل ومراجعة.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان ، الأردن ، الجامعة الأردنية.

8. الخطيب ، جمال ، الحديدي، منى.(1998). **التدخل المبكر: مقدمة في التربية الخاصة، في الطفولة المبكرة.** عمان: دار الفكر.

9. الخطيب ، جمال ، الحديدي ، منى.(2002). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة: دليل عملي إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين**. عمان: دار حنين.

10. الخطيب ، جمال ، الحديدي ، منى، السرطاوي، عبد العزيز.(1992). **إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، قراءات حديثة**. (مترجم). عمان: دار حنين.

11. الخطيب ، جمال ،الحديدي ، منى.(1997). **مدخل إلى التربية الخاصة**. العين: مكتبة الفلاح.

12. الخطيب ، جمال.(2001). **أولياء أمور الأطفال المعوقين، استراتيجيات العمل معهم، وتدريبهم، ودعمهم**. الرياض: منشورات أكاديمية التربية الخاصة.

13. الخطيب ، جمال.(2003). **تعديل السلوك الإنساني**.العين: مكتبة الفلاح.

14. الخطيب ، جمال.(2004). **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية : مدخل إلى مدرسة الجميع**. عمان: دار وائل.

15. الخولي ، محمد.(2005). **دراسة أثر العمل على التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة مسحية**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول" عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.

16. الروسان ، فاروق.(1999). **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. عمان: مكتبة دار الفكر.

17. الروسان ، فاروق.(2001، ب).**سيكولوجية الأطفال غير العاديين**.عمان: مكتبة دار الفكر.

18. الروسان ، فاروق، الخطيب، جمال، الناطور، ميادة.(2004). **صعوبات التعلم**. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

19. الروسان ، فاروق، هارون، صالح .(2001، أ). **مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة**. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

20. الزيات ، فتحي.(1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

21. السرطاوي، زيدان ، السرطاوي، عبد العزيز، خشان، أيمن ، أبو جودة، وائل.(2001). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض: منشورات أكاديمية التربية الخاصة.

22. الظاعن ، محمود.(2005). **تأهيل العاملين مع المعاقين ومقترحات تطويره**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول". عمان ، الأردن، الجامعة الأردنية.

23. الفاعوري ، فايزة.(1990).الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن. **رسالة ماجستير**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

24. الفرا ، إسماعيل.(2005). **التشخيص المبكر لصعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول "، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

25. القريوتي ، يوسف.(2005). **خدمات تسهيل انتقال ذوي الحاجات الخاصة من المدرسة إلى عالم العمل.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول "، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

26. الناطور ، ميادة.(2005). **ممارسات ومشكلات تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول ". عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.

27. الوظائفي ، ميادة.(2005). **أثر تناول الأمهات للكحول عن الأجنة.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي " الواقع والمأمول "، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

28. الوقفي ، راضي.(2003، أ). **صعوبات التعلم: النظري والتطبيقي.**عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

29. الوقفي ، راضي.(2003، ب). **مقدمة في علم النفس.**عمان: دار الشروق.

30. برادلي ، ديان ، سيرز ، مارغرين ، سوتلك ، ديان.(2000، أ). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية** (ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز عبد الجبار). العين ، دار الكتاب الجامعي.(الكتاب الأصلي منشور عام 1997).

31. برادلي ، ديان وسيرز، مارغريت (2000، ب). **الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية.** (ترجمة: عبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز العبد الجبار وزيدان أحمد السرطاوي). العين: دار الكتاب الجامعي.(الكتاب الأصلي منشور عام 1997).

32. تمبل ، كرستين (2002). المخ البشري: مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك. **سلسلة عالم المعرفة** ، العدد (387) (ترجمة عاطف أحمد). الكويت منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، (الكتاب الأصلي منشور عام 1993)

33. جرّار ، عبد الرحمن.(15/ 5/ 2004، ب). " مشكلات صحية شائعة عند الأطفال تؤثر في قدراتهم التعلمية " **الرأي**: صحيفة يومية، المؤسسة الصحفية الأردنية.ص(31).

34. جرّار ، عبد الرحمن.(2003، أ). أثر العوامل البيئية في صعوبات التعلم. **مجلة صعوبات التعلم**.(4)،40-42.

35. جرّار ، عبد الرحمن.(2004، أ). تشخيص الصعوبات الادراكية البصرية لدى الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية. **مجلة صعوبات التعلم**.(3)،28-35.

36. جرار ، عبد الرحمن.(5/ 7/ 2003، ب). اضطرابات الذاكرة عند ذوي صعوبات التعلم. **الرأي**: صحيفة يومية، المؤسسة الصحفية الأردنية، ص (30).

37. جرّار، عبد الرحمن.(2004، ج). المفاهيم المدرسية لصعوبات التعلم. **مجلة صعوبات التعلم**. (1) 16-19.

38. جرّار، عبد الرحمن.(2005). **الاحتراق النفسي عند معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. ورقة عمل مقدمة للقاء العلمي الثالث للجمعية العربية لصعوبات التعلم. عمان ، الأردن، كلية الأميرة ثروت.

39. جريدة الرأي الأردنية.(2/ 8/ 2005). **تحذير من استخدام المنشطات العصبية**.

40. جعفر ، غادة.(2003). الصعوبات المرتبطة بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية.عمان، الأردن

41. حويل، إيناس ، عبد المعطي، أحمد.(2005). **المتطلبات المهنية لإعداد معلمي التعليم العام والتربية الخاصة للإيفاء باحتياجات تطبيق سياسة الدمج الشامل: دراسة تحليلية في ضوء بعض التجارب العالمية**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.

42. خطاب، ناصر.(2005). **أثر برنامج الكورت "الإدراك والتنظيم على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة أردنية من الطلبة ذوي صعوبات التعلم**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، عمان ، الأردن ، الجامعة الأردنية.

43. رزينك، ديفيد (2005). أخلاقيات العلم. (ترجمة: عبد النور عبد المنعم ويمنى طريف الخولي). **سلسلة عالم المعرفة**.العدد(316) الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. (الكتاب الأصلي منشور عام 1998).

44. سرور، ناديا.(2002). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمان: دار الفكر.

45. شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد.(1996). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**.(ترجمة: نسيمة داود ونزيه حمدي). ط2، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.(الكتاب الأصلي منشور عام 1983).

46. طيبي، سناء.(2005). **الوقاية من الفشل القرائي**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي "الواقع والمأمول"، عمان ، الأردن : الجامعة الأردنية.

47. عبد الله، محمد (2003). سيكلوجية الذاكـرة ، قضايا واتجاهات حديثة. **سلسلة عالم المعرفـة، العدد (290)** ، 9-63

48. عليمات، حمود.(2005). **نقد مقاييس الذكاء.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي" الواقع والمأمول ". عمان، الأردن، الجامعة الأردنية.

49. كمال، علي.(1988). **النفس: انفعالاتها، وأمراضها، وعلاجها.** بغداد: دار واسط.

50. كيرك وكالفنت.(1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.**(ترجمة: زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية. (الكتاب الأصلي منشور عام 1984).

51. مكتب العمل الدولي.(1990). **معجم إعادة التأهيل المهني واستخدام المعوقين.** جنيف، سويسرا.

52. نشوان، جميل وسلمان، محمد.(2005). **تقويم فعالية التعليم الجامعي التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظات غزة – فلسطين.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي" الواقع والمأمول "، عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

53. هورنزبي، بيفي.(2000). **التغلب على الدسلكسيا**: دليل صريح موجه إلى العائلات والمدرسين (ترجمة: نعم خالد الهاشمي) عمان: الجمعية العلمية الهاشمية. (الكتاب الأصلي منشور عام 1984).

المراجع الإنجليزية

1. Adamovich, B & Henderson (1992). **Scales of Cognitive. Ability for Traumatic Brain Injury**. Special Resource Materials. (2002-2004) Canada: pro.ed An International publisher.

2. Alley, G. R., warner, M. M, schumaker, J. B., Deshler, D. D., & clark, F. L. (1980). **An epidemiological study of learning disabled and low achieving adolescents in secondary schools: Behavioral and emotional status from the perspective of Parents and teachers** (Research Report No. 16). Lawrence: university of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

3. Ayres, B. J., Meyer, L. H., Erevelles, N., & park – lee, S. (1994). Easy for you to say: Teacher perspectives on implementing most promising practices. **JASH**, 19(2), 84-93.

4. Baker, J., & zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? **Exceptional children**, 56, 515-526.

5. Bender, W. (2001). **Learning Disabilities. Characteristics, Identification, and Teaching strategies**. Boston: Allyn & Bacon.

6. Bender,W. (2001. (**Learning Disabilities Characteristics, Identification and Teaching Strategies** . Boston : Allyn & Bacon.

7. Bitter, J. (1979). Introduction To rehabilitation. London: Mosby company.

8. Blasé, J.J.(1986). A qualitative analysis of sources of teacher strress :Consequences for performance . **American Educational Research Journal**, 23, 13-40.

9.Bolig, E. & Day, J. (1994). Dynamic assessment and giftedness: The promise of assessing training responsiveness. **Roeper Review**, 16, 110113

8. Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. **Journal of Learning Disabilities, 30**, 282-287.

9. Brown, F. Aylward, E: & Keogh, B. (1992). **Diagnosis and Management of learning disabilities: An Interdisciplinary / lifestyle Approach-** California. Singular Publishing.

10. Bullock,L.(1992). **Exceptionalities in Children and Youth**. Boston: Allyn&Bacon.

11. Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Learning disabilities, Locus of control. and mother attitudes. **Journal of Educational Psychology, 71,** 250-258.

12. Cole, C. L., & Bambara, L. M. (1992). Issues surrounding the use of self-management interventions in the schools. **School psychology Review, 21,** 193-201.

13. Collopy, R. b., & Green, T. (1995). Using motivational theory with at risk children. **Educational Leadership, 53,**(1), 37-40.

14. Cooper, J. V., & Edge, D. (1981). **Parenting: strategies and educational methods**. In Wallace, G., & Mcloughlin, J. (1988) Learning Disabilities: Concepts and Characteristics. New York: Macmillan Publishing company.

15. Cordoni, B. (1982). Postsecondary education where do we go from here? **Journal of Learning Disabilities, 15,** 265-266.

16. Cosden, M. A., Gerber, M. M., semmel. D.s., S. R. , & semmel, M. I. (1987). Microcomputer use within micro-educational environment. **Exceptional children, 53,** 399-409.

17. Cullatta, R., & Tonpkins, J. (2003). **Fundamentals of special Education: what Every Teacher Need to Know.** Ohio: Merrill Prentice Hall.

18. Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1992). Making words: Enhancing the invented spelling – decoding connection. **The Reading Teacher, 46,** 106-115.

19. Daniels. S. M. (1982). From parent advocacy to self – advocacy: A problem of transition. **Exceptional Education Quarterly, 3,** 25-32.

20. deBettencourt. L., Bonaro, D., Saborine. E. (1995). Career Development services offered to postsecondary Students With Learning Disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice,10,**(2), 102-107.

21. Delquadri, j., Greenwood, C. R., whort on ; D(1986). Classwide peer tutoring. **Exceptional children, 52,** 535-542.

22. Deno, S. L. (1987). Curriculum – based measurment TEACHING **,Exceptional children, 20(**1), 41.

23. Deshler, D., Ferrell, W. R., & Kass, C. E. (1978). Error monitoring of schoolwork by learning diabled adolescents. **Journal of Learning Disabilities, 11**, 401-414.

24. Dudley – M arling, C. C., & Edmiaston, R. (1985). Social status of learning disabled children and adolescents: **A review. Learning Disability Quarterly, 4,** 307-319.

25. Duffy, F.H; Denckla, M.B. & Sandini, G.(1980). Dyslexia: Regional differences in brain electrical activity mapping, **Annals of Neurology, 7,** 412-420.

26. Elliott, S.N. (1994). **Creating meaningful Performance assessments: Fundamental Concepts**. In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon.

27. Fagen, S., Graves, D., & Tessier – switlick, D. (1984). **Promoting successful mainstreaming: Reasonable classroom accommodations for learning disabled students.** In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon..

28. Fimian , M. J; & Santoro, T.M (1983). Sources and manifestayion of occupational stress as reported by full-time special education teachers. **Exceptional Children**, 49(6),540-545.

29. Flick, G. (1998). **ADD/ ADHD Behavior – change Resource kit.** New York: The center for Applied.

30. Frith, U. (1985). **Beneath the surface of developmental dyslexia** .in patterson, K. E,. coltheart, M. and Marshall, J. C. (eds.). Surface Dyslexia. Hillsdale, NJ. Erlbaum.

31. Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1991). Paradigmatic distinction between instructionally relevant measurement model. **Exceptional children. 58,** 488-500.

32. Fuchs, L. S., (1987). Rrogram development. TEACHING. **Exceptional children, 20,**(1). 42-44.

33. Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., & Ferguson, C. (1992). Effects of expert system consultation within curriculum – based measurement using a reading maze task. **Exceptional children, 58,** 436-450.

34. Fuchs, L., Fuchs, D., Hamlett, C., Phillips, N., & Karns, K. (1995). General educator's specialized adaptations for students with learning disabilities. **Exceptional children, 61**, 440-459.

35. Gajria, M; salend, S., Hemrick, M. (1994). Teacher Acceptability of Testing Modifications for Mainstreamed Students. **Learning Disabilities Research & Practice, 9,**(4), 236-243.

36. Gath, A., smith, A., & baum, J. (1980). Emotional, behavioral, and educational disorders in diabetic children. **Archives of Disease in childhood, 55,** 371-375.

37. Geschwind, N. & Galaburda, A. M.(1985). Cerebral lateralization: Biological mechanisms , associations , and pathology, **Archives of Neurology ,42,**428-459.

38. Gibbs, D.P., & cooper, E. B. (1989). Prevalence of communication disorders in students with Learning disabilities with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities, 22,** 60-63.

39. Goldman, S. R. & Pellegrino, D. w (1987). Information processing and educational microcomputer technology: where do we go from here? **Journal of Learning Disabilities, 20,** 144-154.

40. Greenbaum, B; Graham, S., & scales, W. (1996). Adults with Learning Disabilities: occupational and social status After college. **Jornal of Learning Disabilities. 29,**(2), 167-173.

41. Hallahan, D. & Kauffman (2003). **Exceptional Learners: Introduction to special Education**. Boston: Allyn and Bacon.

42. Hallahan, D.P. (1992). Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. Journal of **Learning Disabilities, 25,** 523-528.

43. Hallahan, D.P., Kauffman, J. M., & Lioyd, J.W. (1999). **Introduction to Learning disabilities** (2nd ed.). Boston: Allyn & bacon.

44. Halvorsen, A. T., & sailor, W. (1990). **Integration of Students whith severe and profound disabilities: A review of research.** In Bradley, D. F., sears, K., switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings: theory. Boston: Allyn and Bacon.

45. Hammill, D. D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the united states**. Journal of learning Disabilities, 26,** 295-310.

46. Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., Hamby, R.S. (1994). Self-monitoring of attention versus self – monitoring of Performance: Replication and cross – task comparison studies. **Learning Disability Quarterly, 17,** 121-139.

47. Harris, T. & Hodges, R. (1995). **The Literacy Dictionary, The Vocabulary of Reading and Writing.** Ohio: International Read Association.

48. Hasbrouck, J., woldbeck, T., Ihnot, C., (1999). One Teacher's use of curriculum – Based Measurment: A changed opinion. Learning **Disabilities Research & practice, 14,**(2), 118-126.

49. Hatfield, F. M. & Patterson, K. (1983). Phonological Spelling. **Quarterly Journal of Experimental Psychology. 35A,** 451-468.

50. Helmke, L., Havekost, D., Patton, J. & polloway, E. (1994). Life skills programming Development of ahigh school science course. **Teaching Exceptional children. 26**(2), 49-53.

51. Hoffman, F., & Sautter, S. W. (1987). Needs of learning disabled adults., **Journal of Learning Disabilities 20**(1), 43-52.

52. Howell, K. W., & Morehead, M. K. (1987). **Curriculum – based evaluation for special and remedial education.** In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon..

53. Hubel, D. & Wiesel, T. (1962). Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. **Journal of physiology, 160,** 106-154.

54. Hughes, C. A., & boyle. J. R. (1991). Effects of self-monitoring for on task behavior and Task productivity on elementary students with moderate mental retardation. **Education and Treatment of children, 14,** 96-111.

55. Hunt, P., staub, D., Alwell. M., & goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. **JASH, 19,** 290-301.

56. Huntington. D. D., & Bender. W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. **Journal of learning disabilities, 26,** 159-166.

57. Irien, H. (1991). **Reading By the colors: overcoming Dyslexia and other Reading disabilities through the Irien method.** New York: pavery publishing grouping.

58. Jordan, j; & Haube, A.(1995). A guide to using curriculum-based assessment: do you know what your students Know? Unpublished manuscript [video tape & guide] .In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon

Journal of learning Disabilities, 16, 226-233.

59. Kagan, S. (1994). **Cooperative learning.** San Juan Capistrano, CA: Kagan cooperative learining.

60. Karnes, M. B., & Johnson, L.J. (1991). The preschool / Primary gifted child. **Journal for the Education of the Gifted, 14,** 267-283.

61. Kavale, K. A. & Forness, S.R (2000). What definitions of learning disabilities say and don't say: A critical analysis. **Journal of learning Disabilities. 33,** 217-312.

62. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). **The nature of learning disabilities.** Mahwah, NJ: Erltaum.

63. Kern, L., childs, K. E., Dunlap, G., S., & Falk, G. D. (1994). Using assessment – based curricular intervention to improve the classroom behavior of a student with emotional and behavioral challenges. **Journal of applied Behavior Analysis, 27,** 7-19.

64. Klinger, J. (2004). The science of professional Development. **Journal of Learning Disabilities, 37**(3),248-255.

65. Klingner. J. K., Vaughn, S., & schamm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth – grade classrooms. **Elementary school Journal, 99,** 3-21.

66. Lawrenson,G; & Mckinnon, A. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed : Attrition and burnout factors .**Behavioral Disorders, 8** , 41- 49.

67. Lazerson, D. B. , Foster, H. S., 1. (1988). The effectiveness of cross – age tutoring with truant, Junior high school students with learning disabilities. **Journal of learning Disabilities. 21**,(4), 253-255.

68. Learner, J. W. (2000). **Learning Disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies** (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

69. Lederr, J. (2000). Reciprocal Teaching of social studies in inclusive Elementary classroom. **Journal of Learning Disablilities. 33**.(1) P.P. 91-101.

70. Lenz, B. K; Deshler, D. D; Schumaker, J. B; 7 Beals, V. L.(1984). The word identification strategy. Lawrence: University of Kansas.In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon.

71. Lewis. R. (1998). Assistive technology and learning disabilities: Today realities and tomorrow's promises. **Journal of learning Disabilities, 31,** 16-26.

72. Lilly, M. S. (1971). A training based model for special education. **Exceptional**

73. Maag, J. W; &Behrens,J. T. (1989). Depression and cognitive self-statements of learning disabled and seriously emotionally disturbed adolescents. **Journal of learning Disabilities, 23,**17-27.

74. Maag, J; Reid, R. (1994). The phenomenology of Depression Among students with and whithout Learning Disabilities: More similar Than Different. **Learning Disabilities Research & Practice, 9,**(2), 91-103.

75. MacArther, C. A., & Shneiderman, B (1986). Learning disabled students difficulties in learning to use aword processor: Implication for instruction and software evaluation. **Journal of Learning Disabilities, 19,** 248-253.

76. Majsterek, D., & Wilson, R. (1989). Computer assisted instruction for students with learning disabilities: Considerations for practitioners. **Learning Disabilities Focus, 5,**(1), 18-27.

77. Marshall, J. C. & Newcombe, F. (1973). Patterns of Paralexia: A psycholinguistic approach, **Journal of psycholinguistic Research, 2,** 175-199.

78. Marzono, R. J., Pickering , D., & Mctighe, J. (1993). **Assessing students outcomes: the dimensions of Learning model**. In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings: theory. Boston: Allyn & Bacon.

79. Maslach, C; & Jackson, S . E. (1979).**Burnout : The Cost of Caring** . Englewood Cliffs, NJ : Prentice – Hall.

80. Mates, P; & Fuchs, D; & Fuchs, L (1994). Increasing strategic Reading practice with Peabody classwide peer Tutoring. **Journal of learning Disabilities. 9,** (1), 44-48.

81. Mathes, P. G; Fuchs, D; Fuchs, L. S; Henley, A. M; & sanders, a.(1994). Increasing strategic Reading practice with Peabody classwide peer tutoring. **Learning Disabilities Research & Practice,9,**44-48.

82. Mauser, A. J. (1981). Programming strategies for pupils with disabilities who are gifted. **Rehabilitation literature, 42,** 270-275.

83. Mcloughlin, J. (1983). Assessing secondary school students. **Pointer,** 27, 42-46.

84. Mcloughlin, J., clark, F., Mauck, A. R., & Petrosko, J. (1987). A comparison of Parent child Perceptions of student learning disabilities. **Journal of learning Disabilities, 20,** 357-360.

85. Mcloughlin, J., Edge, D., strenecky, B., & Petrosko, J. (1981). Pl 94-142. and information dissemination. **Journal of special Education Technology, 4,** 50-58.

86. McNaughton, D, Hughes, C., Ofiesh, N (1997). Proofreading for students with Learning Disabilities: Integrating Computer and Strategy use. **Learning Disabilities Research & Practice, 12,**(1), 16-28.

87. Meese, R. L. (2001). **Teaching Learners with mild disabilities: Integrating research and practice. (2nd ed).** In Hallahan, D. & Kouffinan (2003). Exceptional Learners: Introduction to Special Education. Boston: Allyn & Bacon.

88. Meisels, S. (1991). Dimensions of early Intervention, **Journal of Early Intervention, 15,** 26-35.

89. Mercer, C. D. (1997). **Students with Learning Disabilities**. Columbus: Prentice Hall Inc.

90. Meyer, C. A. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? **Education Leadership, 49,** (8), 39-40.

91. Moller, B. W. (1984). Special techniques for the gifted LD student. **Academic Therapy, 20,** 167-171.

92. Nagel, D. R; Schumaker,J. B; & Deshler, D. D.(1986). The FIRST-letter mnemonic strategy. Lawrence. Kans: Edge Enterprises. In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon.

93. Newcomer. P., Bryant, B. (1993). **Diagnostic Achievement test for Adolescents.** In special Resource Materials. (2002-2004) Canada: pro.ed An International publisher.

94. Oakland, T. D. (1980). Nonbiased assessment of minority group children. **Exceptional Education quarterly, 1,** 31-46.

95. Oliver, J., cole, N., & Holling sworth. H. (1991). Learning disabilities as functions of familial Learning Problems and development Problems. **Exceptional Children, 57,** 427-440.

96. Olson , j ; & Platt , j .(1992).**Teaching Children and Adolescents With Special Needs** . New York : Macmillan Publishing

97. Olson, J. & platt, Jennifer. (1992). **Teaching children and Adolescents with special Needs.** New York, Macmillan publishsing company.

98. patton, J. R., & Polloway, E. A. (1987). Analyzing college courses. **Academic Therapy, 22,** 273-280.

99. Pearl, R., & Bryan, T. (1982). Mothers' attributions for their learning disabled child's successes and failures. **Learning Disabilities Quarterly, 5,** 53-57.

100. Platt, J. M ; & Olson, J.(1990). Why teachers are leaving special education : Implications for preservice and inservice educators. **Teachers Education and Special Education** , 13 (3-2), 192-196.

101. Poteet, J. A., Choate, J. S., & stewarts, S. C. (1993). Performance assessment and special education: practices and prospects. **Focus on Exceptional Children, 26,** (1), 1-20.

102. Raskind, M. (1993). Assistive technology and adults with learning disabilities: A blueprint for exploration and advancement. **Learning Disability Quarterly, 16,** 185-198.

103. Reid, K. (1988). **Teaching the Learning Disabled Acognitive Developmental Approach.** Boston: Allyn & Bacon.

104. Robert, R. (1993). Attention Deficit Hyperactivity Disorder as Disability category: A critique. **Exceptional Children, 60,** 3, 198-214.

105. Robinson, S. M., Braxdal, C. T., & colson, S. E. (1985). Preparing dysfunctional learners to enter Junoir high school: A transitional curriculum. **Focus of Exceptional children, 18,** 1-11.

106. Roeltgen,d. & Heilman, K.(1984).Lexical agraphia, Brain, 107, 811-827.

107. Rutland, A. & Campbell, R. (1998). The validity of dynamic assessment methods for children with learning difficulties and non disabled children. **Journal of cognitive Education. 5**(1), 81-94.

108. Schiff, M; Kaufman, A., & Kaufman, N. (1981). Scatter analysis of WISC profiles for learning disabled children with superior intelligence. **Journal of learning Disabilities, 14,** 400-404.

109. Schumm, J; Vaughn, S; Haager, D; McDowell, J; Rothlein, L; & Saumell,L.(1995). General education teacher planning: what can students with learning disabilities expect? Exceptional children, 61, 335-352.

110. Semmel, M. I., Abernathy, T. V., butera, G., &Leasar, S. (1991). Teacher perception of the regular education initiative. **Exceptional children, 58,**(1), 9-24.

111. Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self - regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. **Exceptional children, 64,** 295-311.

112. Shaw, S. F., cullen, J. P., McGuire, J. M., (1995). Orerationlizing a definition of learning disabilities. **Journal of learning Disabilities. 28,** 586-597.

113. Shaywitz, SE., Sahywitz, Ba., Fletcher, J.m., & Escobar, M.D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut longitudinal study. **Journal of the American Medical Association, 264,** 998-1002.

114. Shumaker, J. B; Deshler, D. D; & Denton, P. (1984) The learning strategies curriculum: Th paraphrasing strategy.

115. Silver, L. B. (1990). Attention deficit – hyperactivity disorder: Is it a learning disability or a related disorder? **Journal of Learning Disabilities, 23,** 394-397.

116. Simpson, R. (1982). Future training issues. **Exceptional Education Quarterly, 3,** 81-88.

117. Smith, C. (1994). **Learning Disabilities the Interaction of Learner. Task, and setting.** Boston: Allyn & Bacon.

118. Smith, S.D., Kimberling, w. J., pennington, B. F. & Lubs, M.A. (1983). Specific reading disability: Identification of and inherited from through linkage analysis, **science, 219,** 1345-1347.

119. Stainback, W. & stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. **Exceptional children, 51,** 102-111.

120. Stanford, L. D., & Hynd, G. W. (1994). Congruence of behavioral symptomatology in children with ADD / H, ADD / Wo, and Learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities, 27,** 243-253.

121. Steinart, Y. E; Campbell, S. B., & Kiely, M. C. (1981). A comparision of maternal and remedial teacher teaching styles with good and poor readers. **Journal of Learning Disabilities, 14,** 38-42.

122. Suter, D. P., & wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted / learning – disabled child. **Journal for Education of the Gifted, 10,** 227-237.

123. Swanson, H. L (1994). Short – term Memory and working Memory: Do both Contribute to our understanding of Acadimic achievement in children and Adult with Learning disabilities? **Journal of Learning Disabilities 27,** 34-50.

124. Swanson, H. L., & Watson, B. L. (1982). **Educational and psychological assessment of exceptional children:** In Wallace, G. & Mcluighlin (1988). Learning disabilities: **concepts and characteristics.** New York: Macmillan Pulishing.

125. Swanson, H. L., (2000). Are working Memory Deficits in Readers with Learning Disabilities Hard to change. **Journal of Learning Disabilities. 6,** 552-566.

126. Tayman, J., & Malouf, D. (1984). A hard look at software in computer assisted instruction in special education. **The Pointer, 28**(2), 12-15.

127. Temple, C. M. (1986). Developmental dysgraphias. **Quarterly Journal of Experimental Psychology. 38,** 77-110.

128. Vaughn, S. (1989). Gifted learning disability: Is it such abright idea? **Learning Disabilities Focus, 4**(2), 123-126.

129. Vaughn. S., Haghes, M. T. schamm, J. S., &j Klinger, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing. **Learning Disability Quarterly, 21,** 57-74.

130. Waldron, K. A. , & Saphire, D. G. (1990). An analysis of WISC- R factors for gifted students with learning disabilities. **Journal of Learning Difficulties, 20,** 422-432.

131. Wallace, G. & Mcluighlin (1988). **Learning disabilities: concepts and characteristics.** New York: Macmillan Pulishing.

132. Weinstein, C; Ridley, D; dahl, T; & Weber, E. (1989). Helping students develop strategies for effective learning. Educational Leadership, January, 126-128.

133. Wesson, C. L., King, R. P., & Deno, S. L. (1984). Derect and frequent measurement of student performance: If it's good for us, why don't we do it? **Learning Disability Quarterly, 7,** 45-48.

134. Wiggins, G. (1993). Assessing student performance.In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon

135. Will, M. (1986) Educating children with learning problems: Ashared responsibility.Washington, Dc: office of special Education and Rehabilitative services, US. Department of Education.

136. Williams, L.,Lombordino, J.,MacDonald, J., & Owens, R. (1982). Total communication: clinical report on a parent – based language training program. **Education and Training of the mentally Retarded, 17,** 293-298.

137. Wolf, J., & Gygi, J. (1981). Learning disabled and gifted: success of failure? **Journal for the Education of the Gifted, 4,** 199-206.

138. Wong, B. (1998). **Learning About Learning Disabilities.** Boston: Academic press.

139. Wood, J. (1992). **Adapting instruction for mainstreamed and at – risk students.** In Bradley, D: sears, M: switlick, T. (1997). Teaching students in Inclusive settings; theory. Boston: Allyn & Bacon..

140. Yell, M. L., Deno, S. L., & Marston, D. B. (1992). Barriers to implementing curriculum – based measurement. **Diagnostic, 18,** 99-112.

141. Ysseldyk, J. E; & Algozzine, ,B.(1982).**Critical issues in special and remedial education** . Dallas : Houghton Mifflin.

142. Ysseldyk, J., Thurlow, M; wotruba, J; & Nania, P. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. **Teaching Exceptional children,** summer, 4-8.

143. Ysseldyke, J. E. (1983). Current Practices in making psychoeducational decisions about learning disabled students.

144. Zabel,M.K; & Zabel, R.H.(1983). Burnout among special education teachers. **Teachers Education and Special Education , 6,** 255-259.

145. Zeidan, C.(2004). **Reading Difficulties and A summary of in-office and observation of ChromaGen Haploscopic Filters as an aid to Manage and Control Dyslexia** – Britain.

صعوبات التعلم

قضايا حديثة



دولة الكويت

حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء

هاتف: 1985 264 فاكس: 7784 264 965+

ص.ب: 4848 الصفاة - الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة

العين: - ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+

دبي: - ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2 - مقابل وزارة المالية ومصلحة الجمارك

مدينة نصر - القاهرة - تلفاكس 8143 262 202+

www.alfalahbookshop.com

